



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ
STUDIJSKI PROGRAM ZA OBRAZOVANJE UČITELJA

BOJANA STARČEVIĆ

**KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA RAD SA DJECOM SA SMETNJAMA I
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PRVOM I DRUGOM CIKLUSU OSNOVNE
ŠKOLE**

MASTER RAD

Nikšić, 2023. godine



UNIVERZITET CRNE GORE

FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ

Studijski program za obrazovanje učitelja

**KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA RAD SA DJECOM SA
SMETNJAMA I TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PRVOM I DRUGOM
CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**

(master rad)

Mentor:

Prof. dr Nada Šakotić

Kandidat:

Bojana Starčević 778/18

U Nikšiću, 2023.godina

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Bojana Starčević

Datum i mjesto rođenja: 18. 11. 1999. godine, Pljevlja

Naziv završenog osnovnog studijskog programa: Studijski program za obrazovanje učitelja
(Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore) – integrisane akademske studije

Godina diplomiranja:

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv postdiplomskog studija: Metodika rada sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju

Naslov rada: Kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet u Nikšiću

UDK OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 24. 04. 2023.

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 25. 11. 2022.

Mentorka: Prof. dr Nada Šakotić

Komisija ocjenu rada: Prof. dr Nada Šakotić, prof. dr Dijana Vučković, prof.dr Tatjana Novović

Komisija za odbranu master rada: Prof. dr Nada Šakotić, prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Tatjana Novović

Lektor: Prof. Snežana Grujičić

Datum odbrane:

Sažetak

Prvi korak ka stvaranju uslova u kojima će djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju moći da žive i djeluju kao i sva ostala djeca, jeste njihovo uključivanje u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja. Nastavnici i njihove kompetencije igraju važnu ulogu u stvaranju inkluzivnog okruženja i u pružanju odgovarajuće podrške učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju. S tim u vezi, osnovni cilj istraživanja bio je ispitivanje i analiziranje samoprocjena kompetentnosti nastavnika u radu sa djecom koja ispoljavaju smetnje u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole. U radu se definišu pojmovi: djeca sa teškoćama u razvoju, klasifikacija njihovih smetnji, pojam integracije i inkluzije, kompetencije nastavnika, strategije koje nastavnik mora primjenjivati u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Takođe, u radu su navedene i potencijalne prepreke za uspješan rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, kao i moguća rješenja za prevazilaženje tih prepreka. U istraživanju je učestvovalo 100 nastavnika osnovnih škola. U pitanju su nikšićke škole: „Luka Simonović“, „Ratko Žarić“ i „Mileva Lajović Lalatović“. Rezultati su pokazali da nastavnici I i II ciklusa osnovne škole imaju visoku samoprocjenu svojih sposobnosti, kako u dijelu prepoznavanja učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, tako i u kompetentnosti za rad sa takvim učenicima.

Ključne riječi: kompetencije nastavnika, smetnje u razvoju, integracija, inkluzija, inkluzivno obrazovanje, prvi ciklus osnovne škole, drugi ciklus osnovne škole.

Summary

The first step towards creating conditions in which children with developmental disabilities will be able to live and act like all other children is their inclusion in the regular education system. Teachers and their competencies play an important role in creating an inclusive environment and in providing appropriate support to students with disabilities and developmental difficulties. In this regard, the main goal of the research was to examine and analyze self-assessments of teachers' competence in working with children with disabilities and developmental difficulties in the first and second cycle of elementary school. The paper defines the terms: children with developmental disabilities, the classification of their disabilities, the concept of inclusion, teacher competencies, teaching strategies that teachers must apply when working with children with disabilities and developmental disabilities. The paper also lists potential obstacles to successful work with children with developmental disabilities, as well as possible solutions for overcoming those obstacles. 100 teachers from "Luka Simonović", "Ratko Žarić" and "Mileva Lajović Lalatović" elementary schools from Nikšić participated in the research. The results showed that the teachers of the first and second cycles of elementary school have a high self-assessment of their ability to recognize students with disabilities and developmental difficulties, but also that they are considered competent to work with such students.

Keywords: teacher competencies, disabilities, inclusion, inclusive education, first cycle of elementary school, second cycle of elementary school.

Univerzitet Crne Gore

Filozofski fakultet Nikšić

Studijski program za obrazovanje učitelja

Izjava o autorstvu

Bojana Starčević

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu, ja, dolje potpisana,

IZJAVLJUJEM

pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom

„Kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole“

rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nijesam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje originalno djelo.

Mjesto i datum:

Nikšić, 2023. godina

Potpis studentkinje:

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1. TEORIJSKI PRISTUP	4
1.1. Djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju: terminologija i klasifikacija ...	4
1.1.1. Definicije i karakteristike različitih poremećaja.....	7
1.1.2. Odnos društva prema djeci sa teškoćama u razvoju kroz istoriju	11
1.2. Pojam integracije i inkluzije	14
1.3. Definisanje termina nastavnik	18
1.4. Definisanje termina kompetencije nastavnika	19
1.5. Kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole	23
1.6. Strategije podučavanja djeca sa teškoćama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole.....	27
1.7. Prepreke za uspješan rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju...	31
1.7.1. Moguća rješenja za uspješan rad	32
2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	34
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	37
3.1. Problem i predmet istraživanja.....	37
3.2. Ciljevi i zadaci istraživanja	38
3.3. Hipoteze istraživanja	38
3.4. Operacionalizacija varijabli.....	39
3.5. Karakter i značaj istraživanja	40
3.6. Metodološki pristup - paradigme u istraživanju.....	40
3.7. Populacija i uzorak istraživanja.....	41
3.8. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	43

3.9. Preliminarno (sondažno) istraživanje	45
3.10. Organizacija i tok istraživanja	45
3.11. Statistička obrada podataka dobijenih rezultata	46
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA	47
4.1. Prikaz i analiza istraživanja	47
5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA I ZAKLJUČCI	62
LITERATURA	65
PRILOZI	70

UVOD

Stiče se utisak da nas ubrzan tempo života koji karakteriše današnje potrošačko društvo tjera da zaboravljamo na jedno temeljnih prava čovjeka, a to je pravo na različitost. Prihvatanje različitosti je osnova za funkcionisanje cijele društvene zajednice.

Osamdesetih godina prošlog vijeka preovladavalo je mišljenje da djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju predstavljaju teret društvenoj zajednici. U centru pažnje bilo je oštećenje, a ne osoba. Smatralo se opravdanim takvu djecu isključiti iz društva, čime im je bitno smanjen kvalitet života. Ovakva djeca su odvajana od svoje porodice, prepuštana lošim uslovima, a nerijetko su, nažalost, i ubijana.

Prvi korak ka stvaranju uslova u kojima će djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju moći da žive i djeluju kao i sva ostala djeca, jeste njihovo uključivanje u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja. To je pokretačka osnova kojom im se omogućava da: samostalno stiču prijatelje, ostvaruju komunikaciju sa vršnjacima, koriste sopstvene potencijale i funkcionišu kao neodvojivi dio zajednice. Današnji vaspitno-obrazovni sistem funkcioniše prema načelima integracije i inkluzije, koje insistiraju na bitnosti uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u sistem redovne nastave, čime se u školama stvaraju uslovi za njihov razvoj u granicama individualnih sposobnosti. U takvim školama se primjenjuju strategije podučavanja koje odgovaraju posebnosti svakog učenika, bez obzira na razlike koje postoje među njima. Utapanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja neće teći spontano niti rezultirati prihvatanjem djeteta od strane vršnjaka, već je taj proces potrebno podstaći aktivnim uključivanjem nastavnika, roditelja, stručnih saradnika u inkluzivnu društvenu zajednicu (Žac-Railić, 2014).

Kako bi se sposobnosti i potencijali djece sa teškoćama u razvoju razvijale, potreban im je adekvatan vaspitno-obrazovni rad, poseban stručni pristup, ali i zastupljenost svih aktera u tom procesu: učenika, roditelja, učitelja, stručnih saradnika. Dakle, potrebno je osigurati raznovrsnost stručnih lica, kao i njihovih kompetencija za rad sa djecom koja ispoljavaju smetnje i teškoće u razvoju.

Nastavnici imaju ključnu ulogu u obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole. Njihove kompetencije su nezaobilazne u stvaranju

inkluzivnog okruženja i pružanju odgovarajuće podrške neophodne ovim učenicima. Kako bi nastavnik stekao odgovarajuće kompetencije za rad sa djecom koja ispoljavaju teškoće u razvoju, potrebno je razvijanje njegovih pedagoških vještina, iskustava i samopouzdanja, kao i kontinuirano usavršavanje. Nastavnik koji je kompetentan za rad sa ovakvom djecom dodatno ohrabruje učenike da prevaziđu lične prepreke i da iskoriste svoj najveći potencijal, te doprinosi njihovoj uspješnoj integraciji, kako u razredu, tako i u društvu. On ima ključnu ulogu u socijalizaciji svih učenika i odgovoran je za njihovo kvalitetno uključivanje u društvenu zajednicu. Kompetentan nastavnik se trudi da svoja znanja, vještine i sposobnosti iskoristi za razvijanje očuvanih potencijala djece sa teškoćama u razvoju, neprestano ih podstičući da budu neraskidivi dio zajednice čijem napretku će i oni doprinositi. Kako navode pojedini autori (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008), „kompetentan učitelj posjeduje i stalno unaprijeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvatanja i slušanja (djece, roditelja, kolega), uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, podsticanja i slično, te osigurava uslove za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice.“

U ovom radu ćemo istaći važnost kompetencija nastavnika za rad sa djecom koja se suočavaju sa teškoćama u razvoju i razmatraćemo kako nastavnici u prvom i drugom ciklusu osnovne škole procjenjuju vlastite kompetencije za rad sa ovim učenicima.

U teorijskom dijelu rada ćemo pisati o djeci sa teškoćama u razvoju i o klasifikaciji njihovih smetnji. Osvrnućemo se na odnos društvene zajednice prema njima kroz istoriju. Detaljnije ćemo objasniti pojam integracije i inkluzije, kao i terminologiju inkluzivnog obrazovanja. Definisaćemo pojam kompetencije, detaljnije objasniti šta ona znači nastavniku koji sa ovom djecom radi u I i II ciklusu osnovne škole, te objasniti koje strategije treba da koristi kako bi rezultati njegovog rada bili uočljivi u napredovanju učenika sa teškoćama u razvoju. Istaći ćemo i eventualne prepreke sa kojima će se na tom putu sretati, kao i na moguća rješenja za njihovo prevazilaženje.

U metodološkom dijelu rada navešćemo predmet, ciljeve, zadatke, hipoteze, varijable, metode, tehnike, instrumente, karakter i značaj istraživanja, kao i način obrade podataka.

Glavni cilj našeg istraživanja biće ispitivanje i analiziranje samoprocjena kompetentnosti nastavnika koji u I i II ciklusu osnovne škole rade sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Uzorak našeg istraživanja čini 100 nastavnika zaposlenih u nikšićkim osnovnim školama: „Luka Simonović“, „Ratko Žarić“ i „Mileva Lajović Lalatović“.

1. TEORIJSKI PRISTUP

1.1. Djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju: terminologija i klasifikacija

Često su među istraživačima postajale nesuglasice oko toga koji je termin najprimjereniji kada su u pitanju osobe sa smetnjama u razvoju, jer su za ovu djecu u pojedinim periodima korišćeni različiti degradirajući nazivi, kao što su: invalid, hendikepirano dijete, imbecil, debil i slično. Svi ovi termini su danas neprihvatljivi, jer se izbjegavaju izrazi koji omalovažavaju i diskriminišu osobe sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Termin *hendikep* je dugo korišćen u psihološkoj i pedagoškoj nauci. Hendikep se shvata kao nepogodnost i problem koji je proizašao iz oboljenja ili invalidnosti, a koji sprečava osobu u ispunjavanju njenih potreba i uloga.

Prema definiciji Defektološkog leksikona (1999), djeca sa smetnjama u razvoju predstavljaju raznovrsnu grupu djece čije su somatopsihičke varijacije izražene u toj mjeri da ometaju normalan razvoj njihovih adaptivnih sposobnosti.

Lica sa teškoćama u razvoju su lica kojima je potrebna posebna društvena podrška, jer je važno shvatiti da ove osobe imaju iste potrebe kao i svi drugi ljudi, samo je način njihovog zadovoljavanja različit (Radoman, 2003).

Djeca sa teškoćama su djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima, poremećajima glasa, govora i jezika, autistična, slijepa i slabovidna djeca, te djeca sa motoričkim i hroničnim bolestima, smetnjama u ponašanju, djeca s poremećajima pažnje, kao i djeca sa specifičnim teškoćama učenja (Zrilić, 2011).

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (WHO, 1997), dijete sa smetnjama u razvoju je „dijete koje ima teškoće u razvoju i nije u mogućnosti da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja ili čije zdravlje i razvoj mogu značajno da se pogoršaju bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene zaštite, rehabilitacije, obrazovanja, socijalne zaštite i drugih oblika podrške“.

Učenik sa smetnjama i teškoćama u razvoju je onaj učenik koga snižene razvojne sposobnosti ograničavaju u sudjelovanju u vaspitno-obrazovnom procesu sa ostalim učenicima.

Dakle, učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju predstavljaju kategoriju djece kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Međutim, da bi učitelji mogli da pruže odgovarajuću podršku ovim učenicima, moraju prije svega da razumiju prirodu smetnji i teškoća i njihove specifičnosti.

Djeca sa teškoćama u razvoju su ona djeca koja pokazuju određena odstupanja u razvoju, a koja vjerovatno neće moći da dostignu ili održe zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja, te im je zbog toga potrebna dodatna podrška okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, vaspitanja i obrazovanja i slično (Bouillet, 2010). Kako isti autor navodi, da bi im se osigurala potrebna pomoć i podrška, potrebno je znati njihovu stvarnu dijagnozu i omogućiti im u skladu sa tim potreban vaspitno-obrazovni program.

Postoje primarne i sekundarne posljedice smetnji, odnosno teškoća kod djece. Primarne posljedice su direktne, a sekundarne indirektne posljedice oštećenja proizašle iz stavova društvene sredine prema osobama sa razvojnim smetnjama, kao i stava djeteta prema razvojnoj smetnji sa kojom se suočava (Hrnjica, 1991).

Često se u savremenoj pedagoškoj terminologiji termini *djeca sa posebnim potrebama* i *djeca sa smetnjama u razvoju* koriste kao sinonimi, što je pogrešno. U grupu djece sa posebnim potrebama ubrajamo ne samo djecu sa smetnjama u razvoju, već i darovitu djecu, kao i djecu iz osjetljivih i ugroženih grupa. Kako autorka (Zrilić, 2011) ističe, darovita djeca su djeca kod kojih se, zbog njihovih izuzetnih sposobnosti, može očekivati visok nivo postignuća. Rad sa darovitom djecom se takođe zasniva na posebnim obrazovnim programima. Sa druge strane, u grupu djece sa teškoćama u razvoju ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, autističnu, slijepu i slabovidu djecu, gluvu i nagluvu djecu, djecu sa poremećajem govora, glasa i jezika, djecu sa poremećajima pažnje, sa smetnjama u ponašanju, te djecu sa specifičnim teškoćama u učenju. Dakle, djeca sa teškoćama u razvoju su ona djeca koja imaju teškoće u razvoju, učenju, emocionalne probleme, probleme u ponašanju, a koja neće moći dostići zadovoljavajući nivo razvoja bez dodatne podrške. Mnogi teoretičari kao osnovnu slabost termina *djeca sa posebnim potrebama* ističu njegovu nepreciznost (Hrnjica, 1991).

U literaturi postoji mnogo klasifikacija razvojnih i funkcionalnih smetnji. Prema riječima nekih autora (Hrnjica, 1997), postoje sljedeći funkcionalni poremećaji:

- oštećenje senzornih funkcija (oštećenje vida, sluha, senzorni poremećaji taktilne osjetljivosti, bola, dodira, kretanja i ravnoteže);
- poremećaji kognitivnih, intelektualnih, perceptivnih i funkcija pažnje;
- poremećaji kontrole mišića (posebno oni koji bitno otežavaju kretanje);
- oštećenja fizičkog zdravlja djece;
- emocionalni dječiji poremećaji i poremećaji u organizaciji ponašanja;
- spoljašnji faktori u odnosu na dijete koji ometaju njegov razvoj i funkcionisanje u granicama sposobnosti.

U mnogim zemljama se u kategoriju učenici sa smetnjama u razvoju svrstavaju učenici sa teškoćama u intelektualnom razvoju (to su stanja koja utiču na kognitivne sposobnosti djeteta, uključujući ograničenja u intelektualnom funkcionisanju).

Osim prethodno navedene klasifikacije, potrebno je naglasiti i smetnje koje se često ne identifikuju na vrijeme, a koje znatno otežavaju proces učenja. U te smetnje ubrajamo disleksiju (problemi sa čitanjem i pisanjem), diskalkuliju (problemi u računanju, odnosno učenju matematike), disgrafiju (teškoće u pisanju), dispraksiju (teškoće u razvoju fine motorike).

Prema Organizaciji za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD, 2003), u kategoriju djece sa smetnjama u razvoju spadaju i ona djeca kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, a to su:

- učenici sa smetnjama u razvoju čije su razvojne smetnje organskog porijekla;
- učenici sa teškoćama u učenju koji nemaju smetnje organskog porijekla, već se suočavaju sa problemima u učenju i ponašanju;
- učenici iz osjetljivih i marginalizovanih grupa, kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju zbog neadekvatnog socijalnog okruženja ili zbog nedovoljnog poznavanja jezika.

(Zrilić, 2011) navodi sljedeću klasifikaciju smetnji i teškoća u razvoju, a to su:

- oštećenje vida i sluha;

- poremećaji govora, jezika i glasa;
- snižene intelektualne sposobnosti;
- autizam;
- motorički poremećaji i hronične bolesti;
- poremećaj pažnje uz hiperaktivnost;
- specifične teškoće učenja.

1.1.1. Definicije i karakteristike različitih poremećaja

Oštećenje vida je razvojni poremećaj koji može znatno uticati na sposobnost učenika da se prilagode i učestvuju u školskim aktivnostima. Kada su u pitanju djeca sa oštećenjem vida, autorka (Zrilić, 2011) u ovu grupu učenika ubraja slijepu djecu koja ne razlikuju svijetlo od tame i slabovidu djecu koja na zdravijem oku, uz najbolju moguću korekciju, imaju ostatak vida 10 - 40%. Simptomi koji ukazuju na poremećaj vida su često trljanje očiju, držanje knjiga ili svesaka preblizu ili previše udaljeno od očiju, naginjanje glave unaprijed, konstantno treptanje, čikljenje i slično. Kad govorimo o etiologiji oštećenja vida, možemo reći da se uzroci oštećenja vida dijele na urođene i stečene. Sve osobe sa problemima vizuelne percepcije generalno možemo podijeliti u dvije grupe, a to su: slijepe i slabovide osobe. Slijepim osobama se smatraju sve osobe koje na boljem oku sa korekcijom imaju oštrinu vida 0,05 ili manje. Dakle, totalno slijepa osoba je osoba koja ne razlikuje svijetlo od tame. Sa druge strane, slabovide osobe su lica koja na boljem oku uz korekciju imaju oštrinu vida između 0,05 i 0,3. Slabovidost podrazumijeva smanjenu oštrinu vida, koja je do te mjere izražena da mu se u procesu nastave moraju obezbijediti posebna pomagala i primjenjivati posebni pedagoški postupci. U tipična oštećenja vida, prema mišljenju pojedinih autora (Grgin, 2004), spadaju: kratkovidost, dalekovidost, strabizam, astigmatizam, kao i daltonizam.

Svjetska zdravstvena organizacija (1980) navodi sljedeću definiciju oštećenja sluha: „Pod oštećenjem sluha se podrazumijeva trajno sniženje slušne osjetljivosti na zvuk, sa pragom čujnosti koji je niži od 25db na boljem uvu, i koji remeti spontanu verbalnu komunikaciju“. U grupu djece sa oštećenjem sluha ubrajamo gluvu i naglugu djecu, te samim tim možemo reći da se oštećenje sluha, u odnosu na stepen oštećenja, dijeli na

gluvoću i naglupost. Gluvoća je svako oštećenje sluha veće od 90db. Gluva lica su ona lica koja sluh ne mogu da koriste u svakodnevnom životu i ne mogu u cjelini da percipiraju verbalni govor. Prema definiciji UNESCO-a, trajno sniženje ili oštećenje sluha, na jednom ili na oba uva, koje dovodi do toga da je normalno govorno komuniciranje znatno otežano ili narušeno, naziva se naglupost. Ovoj kategoriji pripadaju osobe kod kojih je prag sluha na boljem uvu od 25 dB do 90 dB. Naglupost može biti laka (između 25 dB i 30 dB), srednje teška (od 30 dB do 40 dB), umjerena (od 40 dB do 60 dB) i teška (od 60 dB do 80-90 dB). U odnosu na formiranje govora, oštećenja sluha mogu biti prelingvalna, lingvalna i postlingvalna. Kada je oštećenje sluha nastalo na rođenju, dijete neće moći da na uobičajen način, tipičan za djecu bez razvojnih smetnji, u prvoj godini života formira govor. U tom slučaju govorimo o prelingvalnom oštećenju sluha. Kada je oštećenje nastalo u periodu progovaranja, onda govorimo o lingvalnom oštećenju sluha, i ovoj djeci je potrebna stručna pomoć kako bi ovladala govorom. Postlingvalno oštećenje sluha je oštećenje sluha koje je nastupilo nakon što je dijete formiralo govor, dakle poslije osme godine života. Ovoj djeci treba posebna podrška u obrazovnom radu, kao i podrška i pomoć porodice i stručnjaka, kako bi sačuvala već formirani govor. Oštećenje sluha je veoma ozbiljan i osjetljiv problem, kome treba prići sa dosta opreznosti. Zbog oštećenja sluha nastaju problemi u govorno-jezičkom razvoju i razvoju mišljenja, sa jedne strane, a sa druge strane posljedice oštećenja sluha odražavaju se na cjelokupnu ličnost, na razvoj njenih psihičkih funkcija, kao i na socijalni razvoj. Najizraženija posljedica oštećenja sluha jeste djelimično razvijen ili nerazvijen govor, u zavisnosti od stepena oštećenja.

Kada govorimo o djeci sa poremećajima govora, istaći ćemo definiciju psiholingviste Leonarda (Leonardo, 1986) koji opisujući poremećaje govora navodi da dijete ima govorni poremećaj kada su njegove jezičke sposobnosti ispod očekivanja za njegov uzrast, te kao takve dovode do poremećaja i u ponašanju djeteta. U poremećaje govora ubrajamo: alaliju (nedostatak govora kod djece koja čuju) i dislaliju (neispravan izgovor glasova, zamjena nekih glasova ili deformisanje slogova ili riječi). U poremećaje govora u odnosu na ritam i tempo ubrajamo: mucanje, brzopletost u govoru (tachilalia), usporen govor (bradalia) i govorni negativizam. Mucanje je netipično govorno ponašanje izraženo kroz ponavljanje dijelova riječi, rečenica, zastoj u govoru praćen pauzama i sl. Ono u značajnoj mjeri otežava komunikaciju djeteta. Brzopletost u govoru ili tachilalia je pretjerano ubrzanje govora sa ozbiljnim oštećenjem glasova, slogova i riječi. Tachilalia je

često prisutna kod hiperaktivne djece. Usporen govor ili bradaliju karakteriše patološki spor i razvučen govor nejasne artikulacije, koji se često naziva i uspavljajući, jer je osnovni glas snižen. Govorni negativizam podrazumijeva prekid opštenja sa okolinom. Ogleda se u prekidu ili slabljenju komunikacije sa okolinom, a može trajati od nekoliko sati, dana, pa čak i godina.

Slušanje i govor su međusobno povezani, pa ako dijete neki glas ne čuje dobro, onda ono neće biti u mogućnosti ni da ga pravilno izgovori (Zrilić, 2011). Isti autor smatra da se pod poremećajem glasa podrazumijeva odstupanje u foniranju, odnosno zvučnosti govora. U poremećaje glasa ubrajamo afonije i disfonije. Afonije predstavljaju nemogućnost produkcije glasa i nastaju usljed organskih poremećaja ili različitih psihičkih i emocionalnih stanja. Disfonije karakteriše odstupanje u visini, jačini i boji glasa od osnovnog laringealnog glasa, te se drugim riječima nazivaju promuklost.

Jezičke teškoće se prepoznaju po znatno osiromašenom rječniku učenika, oskudnim rečenicama, nerazumijevanju rečenog, poremećajima u izražavanju, problemima sa gramatikom i slično. U poremećaje jezika ubrajamo različite oblike afazija i disfazija. Pod afazijom se podrazumijeva potpuni gubitak govora, a prouzrokovan je moždanim povredama. Kada je u pitanju disfazija, možemo reći da je to nešto blaži oblik jezičkog poremećaja u odnosu na afaziju, jer je karakteriše nejasan i gramatički neispravan govor, siromašnog vokabulara.

U grupu djece sa sniženim intelektualnim sposobnostima ubrajamo djecu koja su ispodprosječnih intelektualnih mogućnosti i kao takva imaju ograničenja u oblasti adaptivnog ponašanja. Za kriterijum klasifikacije intelektualnih smetnji uzima se koeficijent inteligencije (IQ) i na osnovu uspjeha na testovima inteligencije, razlikuju se četiri kategorije: laka mentalna retardacija (IQ 55-70), umjerena mentalna retardacija (IQ 40-55), teža mentalna retardacija (IQ 20-40) i teška mentalna retardacija (IQ je ispod 20). Djeca sa intelektualnim smetnjama imaju smanjene sposobnosti pamćenja, učenja i reprodukcija.

Djeca sa poremećajima iz autističnog spektra imaju oštećenja u socijalnim interakcijama, verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, te ograničena interesovanja i aktivnosti (Zrilić, 2011). Autizam je razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu i traje cijeli život. Njegovi simptomi su: nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije,

poremećaj u razvoju govora i bizarnost u ponašanju (Zrilić, 2011). Djeca sa autizmom imaju teškoće u socijalnoj interakciji i često ispoljavaju manjak empatije, odnosno smanjenu sposobnost za razumijevanje tuđih osjećanja. Takođe, pokazuju sklonost ka ponavljajućem ponašanju. Skloni su i anksioznosti zbog preosjetljivosti na svjetlost, zvuk, mirise i dodire.

U grupu djece sa motoričkim poremećajima i hroničnim bolestima spadaju djeca sa oštećenjem lokomotornog sastava (kosti, mišići, zglobovi), djeca sa oštećenjem centralnog nervnog sistema (cerebralna paraliza), djeca sa oštećenjem perifernog nervnog sistema (dječija paraliza) i djeca sa oštećenjima koja su posljedica hroničnih bolesti, kao što su: tuberkuloza, dijabetes, srčana oboljenja, i slično (Zrilić, 2011). Djeca sa hroničnim oboljenjima mogu imati probleme uključivanja u školske aktivnosti zbog čestog izostajanja sa nastave usljed posjeta ljekarima i bolnicama. Učenici sa motoričkim poremećajima i hroničnim bolestima imaju ponekad teškoće prilikom izvršavanja jednostavnih fizičkih zadataka, kao što su: kretanje, pisanje, crtanje i slično, te je važno da im nastavnik i škola osiguraju individualizovane pristupe učenju, shodno njihovim mogućnostima i potrebama.

Poremećaji ponašanja predstavljaju sva ponašanja koja odstupaju od normi uobičajenih za taj uzrast, pol, situaciju i okruženje. U ovaj vid poremećaja spadaju: agresivnost, vandalizam, krađa, bježanje iz škole, a „ono što povezuje sve oblike ovih ponašanja je kršenje društvenih i školskih normi, kao i temeljnih prava drugih osoba“ (Zrilić, 2011). Problemi u ponašanju imaju negativan uticaj na školski uspjeh učenika, na njihovu socijalnu interakciju, kao i na njihov cjelokupni život.

Poremećaj pažnje, odnosno hiperaktivni poremećaj (ADHD), je jedan od najčešćih razvojnih poremećaja kod djece, a pod njim se podrazumijeva povećana motorička aktivnost djeteta koja je praćena neadekvatno razvijenom pažnjom, kao i impulsivnim reakcijama. Djeca koja imaju poremećaj pažnje teško kontrolišu nagone, teško im je da dugo sjede i da se usredsrede na zadatke, kao i da se pridržavaju pravila koja se odnose na tišinu (Zrilić, 2011). Takođe, ova djeca brzo odreaguju u određenim situacijama ne razmišljajući o posljedicama. Simptomi poremećaja pažnje se zapažaju još u predškolskom uzrastu, ali dijagnoza se najčešće postavlja u periodu između šeste i dvanaeste godine života.

U specifične teškoće učenja ubrajamo: disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju. Disleksija je skup simptoma koji se manifestuju netačnim i vrlo sporim čitanjem (Zrilić, 2011). To je trajni poremećaj u savladavanju čitanja i pisanja i najčešće se otkriva u prvim godinama školovanja. U disleksiju ubrajamo različite teškoće, kao što su: teškoće u povezivanju grafema sa fonemom, teškoće sa povezivanjem glasova u riječi, zamjene slova koja su grafički slična (d-t, g-k,...), zamjene slogova, zamjene riječi, izostavljanje slova i slogova, ponavljanje djelova riječi, slabo razumijevanje pročitano, čitanje napamet, nejasna artikulacija. Disgrafija je nesposobnost ovladavanja vještinom pisanja koja se ogleda u mnogobrojnim trajnim i tipičnim greškama, pri čemu greške nisu povezane sa nepoznavanjem pravopisnih pravila, već su prisutne nezavisno od stepena govornog i intelektualnog razvoja (Zrilić, 2011). Djeca koja imaju disgrafiju pišu nečitko i neuredno, izostavljaju slova, djelove riječi ili cijele riječi, pišu riječi zajedno, imaju teškoće u smjeru pisanja, spori su, imaju teškoće u upotrebi pravopisnih pravila, kao i narušen osjećaj za sintaksu. Diskalkuliju karakterišu teškoće u formiranju osnovnih pojmova iz matematike i u usvajanju matematičkih računskih operacija, kao i u rješavanju matematičkih problema. Učenici koji imaju diskalkuliju nisu motivisani za učenje matematike, osjećaju određen nivo frustracija kada je ovaj predmet u pitanju, te sve to može uticati na smanjenje njihovog samopouzdanja za učenje uopšte. Važno je napomenuti da učenici sa diskalkulijom imaju normalan nivo intelektualnih sposobnosti, samo ispoljavaju specifične teškoće u učenju matematike.

1.1.2. Odnos društva prema djeci sa teškoćama u razvoju kroz istoriju

Društvo je kroz istoriju imalo izrazito nizak stepen tolerancije prema djeca sa teškoćama i smetnjama u razvoju. Vjerovalo se da djeca sa teškoćama u razvoju predstavljaju teret društvenoj zajednici. Ovakva djeca su često napuštana, a nerijetko su, nažalost, čak i ubijana. Zakon im nije bio naklonjen. Ovaj stav vladao je u svakoj društvenoj epohi, od prvobitne zajednice, pa sve do kraja XVIII vijeka.

U prvobitnoj zajednici dijete sa hendikepom je ubijano. Ova djeca nisu imala pravo na obrazovanje jer su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i napredovanje.

U robovlasničkom društvu, odnos prema toj djeci nije bio ništa drugačiji. Surov stav bio je najviše izražen u Sparti. Oni su djecu sa hendikepom bacali u provaliju planine Tajget. Rimljani su ih u zatvorenim pletenim torbama bacali u rijeku Tigar. U Grčkoj su ih ostavljali pored puta u glinenim ćupovima. U Egiptu nisu dozvoljavali ubijanje ometene djece. Izraelci su smatrali da je rođenje ovakvog djeteta znak Božije kazne za počinjene grijeha roditelja i vjerovali da ih treba čuvati kao primjer za zastrašivanje.

U feudalizmu je vladao nešto korektniji odnos prema njima, ali je on i dalje značio potpunu izolaciju od okoline. U novom vijeku javljaju se prvi organizovani oblici pomoći ovoj djeci. Osnivaju se azili, najprije za gluvu i gluvonijemu djecu, a kasnije i za ostale vrste ometenosti. Period azila je poznat i kao period institucionalizacije (Kisanji, 1999).

U XVII i XVIII vijeku javlja se ideja da bi bilo moguće školovanje djece sa teškoćama u razvoju. Od dvadesetog vijeka se stav i odnos društva prema njima gotovo potpuno mijenja, naročito u razvijenim državama svijeta.

Tokom XVIII i XIX vijeka u Evropi i Americi se, u okviru privatnih filantropskih organizacija, otvaraju specijalne škole za različite vrste smetnji u razvoju. Tako je prva specijalna škola za gluvonijemu djecu otvorena u Parizu 1760. godine, dok se Nacionalni institut za slijepu omladinu osniva 1784. godine u Parizu (Rajović, 2004). Prva škola za mentalno zaostalu djecu je osnovana na prostorima Švajcarske, 1841. godine. U SAD-u su tridesetih godina XIX vijeka nastale prve škole za slijepu i gluvu djecu, te su ona sticala znanja na osnovu posebnih specijalizovanih programa.

Početak XIX vijeka se, prema mišljenju autorke Winzer (Winzer, 2007), smatra periodom poboljšanja uslova života osoba sa smetnjama u razvoju. Ona, takođe, navodi tri principa koja su vezana za brigu o osobama sa smetnjama u razvoju, a to su: zaštita, razdvajanje i zavisnost.

Prema mišljenju Vigotskog (Vigotski, 1983), obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju bi trebalo da se zasniva na modelu „pozitivne diskriminacije“. On smatra da fokus interesovanja učesnika u obrazovnom procesu mora biti na djetetovim očuvanim potencijalima, a ne smetnjama i teškoćama. Ovaj autor u svom djelu „Osnovi defektologije“ (1983) oštro kritikuje izdvajanje djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju iz njihovog prirodnog, odnosno društvenog okruženja. Takođe, smatra da smještanje djece sa razvojnim smetnjama u specijalne škole znači gubitak interakcije sa ostalom djecom,

čime se guši mogućnost njihove socijalizacije. U vezi s tim, on se bavio povezivanjem redovne i specijalne škole tako što je nastavne programe iz redovnih škola uključivao u specijalne škole. Ističe da specijalna škola ne treba da se prilagođava djetetovoj smetnji, odnosno teškoći, već da pokuša da nadvlada tu smetnju.

Sve do šezdesetih godina XX vijeka vladao je period institucionalizacije. Šezdesete i sedamdesete godina XX vijeka obilježili su u ovoj oblasti napori da se djeca sa smetnjama u razvoju uključe u redovnu školu. U tom periodu je došlo do razvoja inkluzivnih obrazovnih praksi koje su omogućile djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju da se obrazuju zajedno sa ostalom djecom. Pružanje podrške svakom djetetu je postajalo sve važnije. Prema OECD-u, postoje četiri modela za odnos prema djeci i osobama sa teškoćama: medicinski model, model deficita, socijalni model, a u okviru socijalnog modela filozofija inkluzije (Zrlić i Brzoja, 2013). Kod medicinskog modela je u fokusu oštećenje, a ne osoba, a glavni cilj rehabilitacije je bio da se dijete ili osoba promijeni, pa tek onda uklopi u socijalnu sredinu. Taj stav se prenosi i na obrazovni proces koji od učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju zahtijeva prilagođavanje programu i načinu rada namijenjenom svim učenicima. Primjenom medicinskog modela djeca sa smetnjama u razvoju su svoj socijalni kontakt ostvarivala samo kroz interakciju sa vršnjacima koji imaju slične smetnje u razvoju, jer su u specijalnim školama fizički bila izolovana od društvene zajednice. Stiče se utisak da ovakav pristup potpuno zanemaruje očuvane potencijale djeteta, bazirajući aktivnosti u pravcu smetnje koja mu ne dozvoljava da napreduje i pokaže šta umije.

Model deficita je insistirao na tome da se dijete sa manjim i umjerenim teškoćama u razvoju uključi u redovnu školu. Ali, i u okviru ovog modela bio je prisutan proces rehabilitacije koji se odnosio na težnju ka otklanjanju ili bar smanjenju utvrđenog deficita.

Socijalni model je baziran na stavu da oštećenje ne umanjuje vrijednost osobe, da to nije ono što bi smjelo da je izoluje iz zajednice, jer svaki oblik izolacije počiva na predrasudama i neznanju. Iz osnovnih postavki socijalnog modela izrastaju načela inkluzivnog pristupa. Dakle, socijalni model se zalaže za to da se osobe sa smetnjama i teškoćama u razvoju ne mijenjaju i ne prilagođavaju društvenoj sredini. Promjena, prema ovom modelu, mora počivati na društvenoj zajednici u kojoj se dijete nalazi. Kako smo prethodno naveli, u temelju socijalnog modela je filozofija inkluzije, koja ne gleda osobu

kroz njeno oštećenje i smetnju već kroz njene sposobnosti, mogućnosti, interesovanja, potrebe i prava.

Marija Montessori je dala značajan doprinos boljem odnosu prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Naime, ona je smatrala da svako dijete može da razvije mogućnosti i vještine neophodne za funkcionisanje u društvenoj zajednici. Pri tome je insistirala je na poštovanju individualnosti, što je u svojoj osnovi podrazumijevalo individualizovani pristup u radu sa ovom djecom.

1.2.Pojam integracije i inkluzije

Prvi korak ka stvaranju uslova u kojima će djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju moći da žive i djeluju kao i sva ostala djeca, jeste njihovo uključivanje u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja. Taj početni korak omogućio bi im da samostalno stiču nove prijatelje, da ostvare komunikaciju sa njima; da koriste svoje potencijale i da se ne osjećaju izdvojenim iz zajednice. Današnji vaspitno-obrazovni sistem funkcioniše na načelima *integracije i inkluzije*, koje insistiraju na bitnosti uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redovan sistem nastave, uz obavezu škole da stvori uslove u kojima će se ovakva djeca razvijati u granicama svojih sposobnosti. U takvim školama se primjenjuju strategije podučavanja koje odgovaraju posebnostima svakog učenika, bez obzira na razlike koje postoje među njima.

Integracija (lat. *integratio*) djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovne škole se odnosi na uključivanje, odnosno premještanje učenika u postojeći sistem obrazovanja. Osnovni princip integracije je školsko postignuće, dakle, integracija zahtijeva od učenika da se prilagodi školskom okruženju kako bi se uklopilo u školsku sredinu. U fokusu integracije je nastavni plan i program, nastavni proces, a ne učenik sa svojim specifičnim znanjima, sposobnostima, mogućnostima, potrebama. U integraciji je odnos prema svim učenicima isti, jer je naglasak na procesu (Zrilić, 2011). Vaspitno-obrazovna integracija pretpostavlja i traži individualizovani pristup svakom djetetu, oblikuje nove i različite vaspitno-obrazovne alternative, podrazumijeva osiguranje povoljnih objektivnih i subjektivnih pretpostavki za psiho-socijalni razvoj i vaspitni napredak djeteta sa razvojnom smetnjom u uslovima redovne nastave, ali i omogućava da dijete sa smetnjama u razvoju

može mijenjati vaspitno-obrazovna okruženja. Sve ovo se može ostvariti i biti opravdano samo pod uslovom da se već u ranom uzrastu počne raditi na poboljšavanju socijalnog statusa djeteta sa smetnjama u razvoju. Taj proces je usmjeren na širu socijalnu integraciju ovih osoba i na slabljenje ili potpuno nestajanje segregacionih mehanizama koji i danas figuriraju u nekim društvima (Bouillet, 2010). Integracija ne predstavlja bilo kakvu reformu obrazovanja ili obrazovnih institucija.

Riječ *inkluzija* (lat. *inclusio*) je latinskog porijekla i znači uključ enje, uključivanje, obuhvatanje, sadržavanje u sebi, uračunavanje i podrazumijevanje (Vujaklija, 1980). Inkluzija je koncept kojim se stvaraju odgovarajući inkluzivni sistemi u kojima će svi učenici, bez obzira na razlike koje postoje među njima, učiti i napredovati zajedno. Ona je ključni korak u ostvarivanju ravnopravnog obrazovanja za sve učenike, bez obzira na razlike koje postoje, ali koje ne bi smjele da ih definišu ili diskriminišu u okvirima zajednice. Inkluzija se zasniva na vjerovanju da svaki čovjek ima jednaka prava i da mu treba pružiti i jednake mogućnosti.

Nije cilj dovesti djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju u učionicu, već promijeniti obrazovni sistem kako bismo zadovoljili potrebe svih učenika (Loreman i saradn., 2005).

Učenici koji ispoljavaju teškoće u razvoju imaju kvalitetnije odnose sa svojim vršnjacima ukoliko im se omogući potpuna inkluzija od najranijih godina života (Žac-Railić, 2004).

Inkluzija, prema mišljenju pojedinih autora (Pehar, 2003), ne može postojati bez procesa individualizacije. Ona ističe da je neophodno svakom djetetu prilaziti individualno. Ista autorka navodi da inkluzija teži ka sistemu koji je sam po sebi tako struktuiran da na neposredan način svakog stavlja u ravnopravan položaj i samim tim mu pruža osjećaj pripadanja. Takođe, ona navodi da osnovni model inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva da svi učenici zajedno rješavaju probleme međusobnih odnosa; zatim da učitelji i ostalo stručno osoblje, u saradnji sa upravom škole, rješavaju probleme međuljudskih odnosa; da učitelji i roditelji zajedno rješavaju probleme u ponašanju učenika.

Vodeći pristup u inkluzivnom obrazovanju, prema mišljenju određenih autora (Šakotić, Veljić, 2010), je obrazovanje za sve. Svako dijete ima pravo da uči zajedno sa

svojim vršnjacima bez odvajanja po bilo kojoj osnovi. Dakle, sva djeca treba da budu zajedno, da se druže i uče zajedno.

Inkluzija znači biti prihvaćen, uključen u društvo, pripadati društvu i na svoj način doprinositi njegovom napretku (Nikolić-Simončić, 1994).

Osnovna ideja inkluzivnog obrazovanja je mogućnost zajedničkog učenja i druženja.

Inkluzivno obrazovanje može imati brojne koristi, kao što su: prevazilaženje stereotipa i predrasuda, razvijanje osjećaja za toleranciju, uvažavanje različitosti i potreba drugih. Osim toga, kroz socijalnu interakciju sa djecom koja imaju smetnje u razvoju ostala djeca uče kako da budu prijatelji onima koji su po nečemu drugačiji od njih, kako da ih poštuju i uvažavaju. S druge strane, nastavnici, stručni saradnici i ostali timovi kroz svakodnevnu komunikaciju sa njima razvijaju pozitivne stavove, šire vidike i prenose mladim ljudima poruke humanosti i poštovanja različitosti. Pored svega ovog navedenog, kao prednost inkluzivnog obrazovanja možemo navesti i to da je ovaj model finansijski isplativiji u poređenju sa otvaranjem specijalnih škola, premda je ovo zanemarljiv razlog i njime se nije niko rukovodio pri realizaciji ideje o novom sistemu školovanja.

Možemo reći da se inkluzija zalaže i za to da djetetova teškoća ili smetnja ne smije biti problem u vaspitno-obrazovnom sistemu, već to treba da bude nešto na temelju čega ćemo svi učiti o toleranciji i prihvatanju.

Inkluzivno obrazovanje shvata se šire, smatraju određeni autori (Šakotić, Veljić, 2010), kao proces kojim škole pokušavaju odgovoriti potrebama svih učenika i svih pojedinaca restrukturiranjem organizacije kurikuluma i obezbjeđivanjem sredstava za poboljšanje jednakih mogućnosti. Isti autori navode da putem ovog procesa škole šire svoje kapacitete za primanje svih učenika iz lokalne zajednice koji to žele, čime se smanjuju svi oblici isključenosti i ugrožavanja, bilo da je riječ o invaliditetu, etničkoj pripadnosti ili nečem drugom što može školski život nekog djeteta učiniti nepotrebno teškim. Inkluzija zahtijeva obavezno vrednovanje jednakosti sve djece.

Uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u sistem redovne nastave predstavlja realizaciju zajedničke ideje zasnovanu u mnogim definicijama inkluzije. To je ujedno i najuži pojmovni kontekst ovog termina.

U širem smislu, inkluziju možemo definisati kao proces povećanja učešća i smanjenja isključenosti, gdje učešće shvatamo kao uključivanje u sam proces učenja, priznavanje i prihvatanje na način koji omogućava pojedincu da razvije osjećaj pripadnosti društvu. Inkluzija se ne odnosi samo na uključivanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovnu školu, već se podrazumijeva mijenjanje škola u cilju odgovora na različite potrebe djece i u cilju pripreme nastavnika da prihvate svu djecu koja su iz bilo kog razloga marginalizovana, a ne samo djecu sa smetnjama u razvoju.

Inkluzija u obrazovanju predstavlja jedan od uslova za aktivno uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u sve tokove društvenog života. Inkluzivni pristup zahtijeva pripremu i konstantno mijenjanje obrazovnog sistema koji će imati za cilj da se prilagodi različitostima. Dakle, osnovni cilj inkluzije nije da se popravljaju teškoće sa kojima se dijete suočava, već da se otkriju i iskoriste njegovi očuvani potencijali; da se stvore različite mogućnosti za učestvovanje svakog pojedinca u svakodnevnom životu škole i lokalne zajednice.

Pojedini autori (Thomas, 1997) inkluzivno obrazovanje definišu kao praksu koja djetetu sa smetnjama u razvoju nudi mogućnost školovanja u istoj obrazovnoj ustanovi u kojoj bi se školovalo i da nema razvojnu barijeru, čime će mu biti obezbijeđena socijalna iskustva u sredini kojoj on po prirodi stvari pripada. Dakle, kao glavni cilj ovog obrazovanja navodi se upravo obrazovanje sve djece, bez obzira na razlike koje postoje među njima.

Istaći ćemo definiciju autora Farela (Farrell, 2001) koji inkluzivno obrazovanje objašnjava na osnovu toga u kojoj mjeri škola ili zajednica podržavaju uključivanje svih ljudi kao ravnopravnih članova grupe. Kako bi uključivanje bilo korisno za učenike sa smetnjama i teškoćama u razvoju, svi učenici moraju aktivno pripadati školi, kao i aktivno učestvovati u životu društvene zajednice i škole. Mogućnosti zajedničkog učenja i druženja sve djece je jedan od najznačajnijih razloga za realizaciju inkluzivnog obrazovanja.

Inkluzivno obrazovanje zahtijeva pripremu i stalan proces mijenjanja obrazovnog sistema koji će biti sposoban da se prilagodi različitostima (Stubbs, 2002), jer su u inkluziji sva djeca različita. U inkluzivnom obrazovanju, dakle, škole treba da se prilagode učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju, ali i svim ostalim učenicima, kako bi se zadovoljile obrazovne i ostale potrebe svih učenika u zajednici.

Prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan sistem vaspitanja i obrazovanja, moraju se uzeti u obzir sljedeći principi rada:

- pozitivan odnos prema različitosti;
- druženje s vršnjacima;
- individualne potrebe djeteta;
- angažovanost stručnjaka;
- odgovarajući materijalni uslovi, pomagala u učenju, kao i pomoć asistenata;
- posebne vaspitno-obrazovne potrebe (Zrilić, 2011).

Ista autorka navodi da učitelji mogu doprinijeti boljoj integraciji djece sa teškoćama u razvoju samo ukoliko unaprijed poznaju prirodu djetetove smetnje, što bi im omogućilo da kvalitetnije pripreme ostale učenike u razredu za njegov dolazak, da predvide moguće reakcije ostalih učenika, ali i moguće reakcije učenika sa smetnjama u razvoju na školske zadatke i školsku sredinu.

1.3. Definisanje termina nastavnik

Nastavnik ima ključnu ulogu kada je u pitanju obrazovanje djece. On je osoba koja podučava i daje uputstva drugima (Webster, 2020). Biti nastavnik podrazumijeva stručnost u oblasti nastave, prenošenja znanja, vještina i sposobnosti, kao i pružanje podrške učenicima (Webster, 2020).

Nastavnik je osoba koja je stručna, odnosno kvalifikovana za vaspitanje i obrazovanje djece. Podrazumijeva se da u njoj postoji sprega više kvalifikacija (psiholog, pedagog, sociolog, roditelj...) usmjerenih ka istom cilju - vaspitanju i obrazovanju djece.

To je stručna osoba čiji je glavni zadatak da organizuje i vodi vaspitno-obrazovni proces, te kao takva ima izuzetnu vaspitnu i obrazovnu ulogu. Takođe, svojim postupcima nastavnik mora učenicima da pomaže da svjesno, sa razumijevanjem i aktivno usvajaju nastavne sadržaje, razvijaju sposobnosti i ukupne potencijale (Kostović, 2005).

Određeni autori (Antić, 2000) ističu definiciju nastavnika u širem smislu. Naime, prema riječima ovog autora, nastavnik je naziv za zanimanje svih osoba koje učestvuju u

vaspitanju i obrazovanju djece (učitelji, nastavnici, profesori, direktori, školski pedagozi i psiholozi).

Prema UNESCO-voj definiciji, nastavnik je stručna osoba koja oblikuje ličnost mlade osobe i upravlja procesom učenja. Nastavnici su kreatori obrazovnog okruženja i odgovorni su za planiranje i izvođenje nastave, evaluaciju, odnosno vrednovanje napretka, ali i za pružanje podrške razvoju učenika (UNESCO, 2015).

Za njih se može reći da su to reflektivni praktičari koji kontinuirano razvijaju svoju stručnost kroz refleksiju o praksi, istraživanje i saradnju sa drugim profesionalcima (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Biti nastavnik podrazumijeva širok spektar aktivnosti, kao što su: planiranje i organizacija nastave, uspostavljanje ciljeva učenja, razvijanje i korišćenje različitih metoda učenja, vrednovanje učenja, spremnost za profesionalno usavršavanje, sposobnost adaptacije na različite uslove, etička odgovornost prema učenicima, roditeljima učenika, kolegama.

1.4. Definisanje termina kompetencije nastavnika

Kada govorimo o pojmu kompetencije, možemo reći da je ona bitna za sva područja ljudskog djelovanja, a od izuzetnog je značaja u vaspitno-obrazovnoj djelatnosti. Da bi bila kompetentna, osoba mora da bude efikasna i profesionalna u određenim situacijama, ali i da koristi svoja znanja, vještine i sposobnosti sa velikim oprezom.

Kompetencije nastavnika obuhvataju skup znanja, vještina i sposobnosti koje treba da posjeduje kako bi uspješno obavljao svoj posao u vaspitno-obrazovnom procesu.

Različiti autori pojam *kompetencije nastavnika* tumače različito. Autor Mijatović (Mijatović, 1999) kompetencije shvata kao ličnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na nivou određenog znanja, umijeća ili sposobnosti, što osoba može dokazati svojim radom. Kako navodi autor Gajić (Gajić, 2011), kompetencije učitelja predstavljaju vezu njegovih znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije na funkcionalnom nivou. Prema mišljenju autora Keuffera (Keuffer, 2010) kompetencije nastavnika se dijele na kognitivne

sposobnosti i vještine u smislu profesionalnog znanja, ličnog uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacionog usmjerenja.

U *Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) prvo se ističu predmetne kompetencije nastavnika (kompetencije vezane za nastavnu oblast), zatim didaktičko-metodičke kompetencije (kompetencije vezane za učenje), onda psihološke kompetencije (kompetencije koje se tiču razvoja učenikove ličnosti), zatim kompetencije za komunikaciju i saradnju, i na kraju, opšte kompetencije.

Kako navodi autor Jurčić (Jurčić, 2014), kompetencije učitelja mogu biti pedagoške i didaktičke. Pedagoške kompetencije savremenog učitelja se odnose na komunikacijske, didaktičko-metodičke, socijalne, emocionalne i interkulturalne kompetencije i nužno ih je posmatrati u temeljnim područjima učiteljevog rada. Pedagoški kompetentan učitelj u školi je organizator vaspitno-obrazovnog procesa, pokretač, usmjeravač, koordinator, timski saradnik i motivator. Didaktičke kompetencije učitelja se odnose na odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organizovanje i vođenje vaspitno-obrazovnog procesa, utvrđivanje i praćenje učenikovih postignuća, stvaranje pozitivne klime u učionici, kao i na razvoj saradnje sa roditeljima.

O pedagoškim kompetencijama govori autor Mirkov (Mirkov, 2012) ističući da one obuhvataju sposobnost planiranja i izvođenja nastavnog procesa, kreativno organizovanje učenja, prilagođavanje nastave individualnim potrebama i interesovanjima učenika, procjenjivanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća, vođenje dokumentacije i evaluaciju nastave. Pedagoški kompetentan učitelj je onaj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima, te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi (Milanović & sar., 2000). Od pedagoški kompetentnog nastavnika se očekuje da stvara takvu klimu u učionici koja će biti podsticajna i inspirativna za učenike, zatim da izgrađuje i razvija kvalitetne odnose sa svim učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu (učenici, roditelji, zaposleni, itd.) i na kraju da osigurava i pruža svim učenicima osjećaj zadovoljstva, pripadanja, sigurnosti. Osim prethodno navedenog, od njega se očekuje i da kontinuirano unapređuje svoje sposobnosti razumijevanja, slušanja, uključivanja, prihvatanja i slično, da konstantno samoprocjenjuje sebe, svoj pedagoški rad, da umije prepoznati potencijalne teškoće i nedostatke u svom radu i da djeluje u cilju unapređenja svog pedagoškog djelovanja.

S obzirom na to da su učitelji ključni akteri u nastavnom procesu, kvalitet nastave zavisi od njihovih stručnih kompetencija. Stručne kompetencije nastavnika obuhvataju teorijsko i praktično znanje iz određene oblasti, kontinuirano usavršavanje, praćenje aktuelnih saznanja u oblasti obrazovanja i primjenu novih tehnologija (Krstić, 2014).

Kada su komunikacijske kompetencije u pitanju, kako navodi autor Kovačević (Kovačević, 2018), one podrazumijevaju sposobnost efektivne verbalne i neverbalne komunikacije, slušanja i razumijevanja učenika, kao i konstruktivnog pružanja povratnih informacija. Komunikacijske kompetencije nastavnika ne dolaze do izražaja samo u okviru škole, odnosno učionice, već i van nje. Osim sa učenicima, nastavnik mora uspješno da komunicira i sa roditeljima učenika, kao i sa drugim učesnicima u vaspitno-obrazovnom procesu, da ih redovno informiše o postignućima i uključuje u nastavne aktivnosti.

Pojedini autori (Fajdetić i Galić, 2009) ističu tri dimenzije kompetencija učitelja: profesionalnu, pedagoško-didaktičko-metodičku i radnu kompetenciju. Profesionalna kompetencija se odnosi na sposobnost planiranja, sudjelovanje u projektima, vrednovanje učenikovog rada, samovrednovanje, kao i konstantno stručno usavršavanje. Pedagoško-didaktičko-metodička kompetencija učitelja se odnosi na poznavanje i primjenu pedagoške teorije i prakse, sposobnost podučavanja i praćenja, usvajanje školske procedure, na planiranje i pripremanje za nastavu, povezivanje teorije i prakse i nastavnih metoda. Radna kompetencija podrazumijeva vještinu saradnje, timski rad, osjećaj odgovornosti, opštu komunikaciju, jezičku pismenost i inicijativu.

Pojedini autori (Strugar, 2014) navode da su nastavnikov rad, djelovanje i ponašanje određeni osobinama koje se dijele na lične (ljudske) i pedagoške (nastavne) osobine. Ljudske osobine nastavnika se odnose na karakteristike koje ga obilježavaju kao čovjeka, pa mu kao takve omogućavaju da ostvari međuljudski odnos, kako sa svojim učenicima, tako i sa okolinom. Pedagoške osobine su značajne za neposredan rad nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, a odnose se na organizovanje radnih aktivnosti prema sposobnostima učenika, uz prethodno dobro poznavanje učeničkih mogućnosti i potencijala. Ako je učitelj dobro organizovan u vaspitno-obrazovnom procesu, odnosno u školi, onda će i uspjeh učenika biti bolji. Pedagoške kompetencije nastavnika su ključne u svakom djelu nastavnog procesa. Takođe, pedagoške kompetencije podrazumijevaju i to da nastavnik razumije i poznaje kulturni i društveni kontekst u kojem se škola nalazi. Osim toga, od nastavnika se očekuje da gradi pozitivan odnos u učionici, ostvaruje uspješnu

verbalnu i neverbalnu komunikaciju sa učenicima, disciplinu i prijatnu klimu u odjeljenju. Prema mišljenju autora Strugara (Strugar, 2014), u kvalitetnom učitelju postoji sinteza svih pedagoških osobina, koje se međusobno prožimaju i ispoljavaju u svakodnevnom radu i djelovanju.

Pojedini autori (Zrilić i Marin, 2019) su, korišćenjem različitih izvora, istakli pet različitih područja kompetentnosti učitelja u školama, a to su:

- kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikulumu;
- kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja vaspitno-obrazovnog procesa;
- kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikovih znanja i postignuća u školi;
- kompetencije učitelja u području oblikovanja razredne klime;
- kompetencije učitelja u području saradnje sa roditeljima.

Sva ova područja kompetentnosti nastavnika su međusobno povezana i svako od njih je uslovljeno dugim tokom planiranja, organizacije i evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa.

Kada nastavnika kao kompetentnog procijene, odnosno prepoznaju i priznaju učenici, roditelji i škola u cjelini, to potvrđuje njegovu sposobnost djelovanja u svakom području pedagoškog rada (Juričić, 2012).

Kako navodi autor Mikanović (Mikanović, 2014), interkulturalne kompetencije nastavnika su rezultat interkulturalnog vaspitanja. Prema njegovom mišljenju, te kompetencije su jedne od najvažnijih u svijetu globalnog povezivanja različitih kultura. Odnose se na suočavanje učenika sa različitim sredinama i podrazumijevaju njegovu sposobnost da razumije druge i drugačije kulture, njihove pripadnike i da se sa njima komunicira na adekvatan način.

1.5. Kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole

Kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju igraju ključnu ulogu u pružanju podrške i kvalitetnog obrazovanja ovim učenicima. Savremena škola, zajedno sa kompetentnim nastavnicima, u svom fokusu ima učenike. Ona poštuje njihove individualne potrebe, postavlja očekivanja u skladu sa učeničkim mogućnostima, sposobnostima i interesovanjima, pripremajući ih za svijet u kome će da žive poslije škole. Kako bi se obezbijedilo inkluzivno okruženje za sve učenike, nastavnici moraju posjedovati temeljna znanja, vještine i sposobnosti, koje im omogućavaju da nastavni proces prilagode različitim individualnim karakteristikama svakoga od njih. Nastavnik koji inkluziju posmatra kao dio svoje profesionalne uloge, imaju bolju saradnju i povezanost sa učenicima.

Kompetencije nastavnika za inkluziju treba da uzmu u obzir individualne karakteristike djece, učenje koje se odvija izvan škole, prethodno znanje, pojedinačna i kulturalna iskustva i interesovanja učenika (Šakotić, 2008).

Pojedini autori (Florian & Rouse, 2009) ističu da kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje podrazumijevaju: razumijevanje socio-kulturnih faktora koji stoje u osnovi individualnih razlika i svijest o njihovom uticaju na sam proces učenja; poznavanje raznovrsnih pedagoških strategija koje uzimaju u obzir individualne karakteristike učenika, koje su usmjerene na učenje van škole, a zasnovane su na uvažavanju prethodnih znanja, individualnog kulturalnog iskustva i interesovanja učenika.

Kako smatraju pojedini autori (Šakotić & Veljić, 2010), u razvoju kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje veoma je bitno prihvatanje odgovornosti. Za ovo je potrebno da nastavnici razviju kompetencije koje će uključivati znanje, vještine, sposobnost podučavanja i prilagođavanja različitim tipovima učenika.

Osim toga, važno je da nastavnici budu spremni i sposobni da traže i koriste pomoć onih aktera koji im mogu služiti kao dragocjeni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su: pomoćno osoblje, roditelji, zajednica, uprava škole... (Veljić, 2005). Dakle, poseban značaj se daje saradnji učitelja sa roditeljima, stručnim saradnicima, asistentima i svim osobama ili radnim timovima koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu, pa na osnovu

toga možemo reći da je to izuzetno bitna kompetencija nastavnika u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Shodno tome, nastavnici moraju da razvijaju kod sebe osjećaj za timski rad. Kako bi on bio uspješan, potrebno je da postoji bliska povezanost i dobra saradnja između svih faktora koji direktno ili indirektno utiču na nastavni proces.

Prije uvođenja učenika sa smetnjama u razvoju u razred, učitelj mora da ga upozna, da prikupi podatke o stepenu njegovog oštećenja, negativnim stavovima i reakcijama okoline na njega i sl. Takođe, bitno je da učitelj na samom početku pripremi ostale učenike, roditelje, saradnike..., odnosno da ih informiše o izazovu sa kojim će se susresti, da vodi otvoren razgovor sa svim učenicima o djetetovim smetnjama, odnosno razvojnim teškoćama. Učenik sa teškoćama u razvoju može biti osjetljiv, povučen i može izbjegavati vršnjake. Stoga, od velike je važnosti razvijati svijest učitelja o tome da nije nemoguće ostale učenike naučiti da pozitivno reaguju na svoje vršnjake sa teškoćama u razvoju. Na početku prvog razreda osnovne škole učitelj je autoritet djeci, što mu u velikoj mjeri omogućava da stvori okruženje bez predrasuda i da izgradi uslove u kojima će učenici ostvarivati međusobnu interakciju.

Takođe, jako je bitno da nastavnik razumije različite vrste teškoća u razvoju, kao i njihov uticaj na proces učenja. On mora biti zainteresovan da upozna dotadašnja znanja i vještine ovih učenika, sposoban da prati i procijeni uspješnost njihovog učenja i specifičnosti na tom putu, ali i vješt da ih motiviše za nastavu, razvijajući tako njihove kognitivne, emocionalne, motivacione, govorne, jezičke i komunikacijske osobine.

Bitna kompetencija učitelja za rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju jeste uvažavanje i tolerancija prema učenicima koji se razlikuju po bilo kojoj osnovi. Dakle, učitelji moraju da uvažavaju različitosti i da prepoznaju potrebe učenika sa smetnjama u razvoju, te da ih prilagode svom području djelovanja. Kompetentan učitelj će lako uočiti učenike kojima je potreban poseban pristup, ali i znati na koji način da taj pristup u praksi realizuje.

Njegova stručnost, kao i dobro poznavanje pedagogije, didaktike, metodike i psihologije, ne smije biti dovedena u pitanje, već naprotiv obogaćena maštovitošću, reativnošću i sposobnošću stvaranja ugodnog emocionalnog okruženja. To su preduslovi da učenika posmatra kao bio-psiho-socijalno biće (Dulčić, 2003).

Evropska agencija za specijalne potrebe i inkluzivno obrazovanje je napravila profil inkluzivnog nastavnika, zasnovan na četiri osnovne vrijednosti. To su: vrijednosti uvažavanje različitosti, podržavanje svih učenika, saradnja (odnosno timski rad) i lični profesionalni razvoj.

Pojedini autori (Diković, 2010) navode sljedeće kompetencije nastavnika za rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju: poznavanje temeljnih vještina potrebnih za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju; poznavanje različitih strategija podučavanja u razvijanju njihove kreativnosti; motivisanost za rad, pozitivan stav i kontinuirano profesionalno usavršavanje; poznavanje i njegovanje timskog rada i, na kraju, empatija. Isti autor smatra da ove kompetencije doprinose kvalitetnom radu sa učenicima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju.

Učitelj mora imati svijest o tome da učenici sa teškoćama u razvoju mogu da uče i da se razvijaju u skladu sa ličnim sposobnostima. Osim toga, mora imati svijest o tome da se kvalitetno vaspitanje i obrazovanje u prvom i drugom ciklusu osnovne škole može postići samo uz individualizovani pristup, kao i da je od velike važnosti u kakvom ambijentu i atmosferi se odvija proces učenja. Ništa manje nije važno ni da učitelj poznaje strategije koje može da primijeni u planu i programu kako bi se ispunile potrebe svih učenika u školi, dakle da vrši izbor najprikladnijih didaktičko-metodičkih metoda i oblika rada, vodeći računa o potrebi za uspjehom svakog učenika. Osim toga, od značajne važnosti je spremnost na timski rad, saradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Učitelj je najodgovorniji za stvaranje pogodne psiho-socijalne klime u odjeljenju. Uvažavanje i prihvatanje različitosti su preduslov za njen nastanak. To podrazumijeva da svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa imaju tolerantan odnos prema učenicima sa smetnjama u razvoju. Sama atmosfera u odjeljenju, odnosno u učionici, dobija novu dimenziju kada su u rad uključeni i učenici sa teškoćama.

Jasno je, dakle, da učitelji imaju presudnu ulogu u vaspitanju i obrazovanju djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Da bi učitelj bio kompetentan u tome, on mora da ispunjava određene subjektivne uslove, kao što su:

- osnovno stručno znanje o kategoriji učenikove smetnje ;
- spremnost i želju za cjeloživotno obrazovanje;

- sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnog kontakta sa djecom;
- ljubav prema djeci kojoj se posvećuje;
- održavanje kontakta sa roditeljima djeteta;
- razvijanje socijalne kompetencije za rad u timu.

Kako bi učitelj doprinio boljoj integraciji djece sa teškoćama u razvoju, treba da:

- unaprijed upozna prirodu učenikove smetnje, ali i njegove jake strane;
- pripremi učenike u razredu na dolazak takvoga učenika;
- predvidi moguće reakcije drugih učenika u razredu;
- utvrdi učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke (Zrilić, 2011).

Kako bi učitelji bilo dovoljno edukovani za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju, moraju da se kontinuirano stručno usavršavaju u području inkluzivnog obrazovanja. Učiteljima koji imaju u odjeljenjima djecu sa razvojnim smetnjama potrebna su dodatna znanja, tako da im njihovo profesionalno usavršavanje pomaže da razviju i unaprijede vještine koje su neophodne za uspjeh u razredu. Dakle, nastavnici moraju kontinuirano ulagati u svoj profesionalni razvoj kako bi rezultati njihovog rada bili vidljivi. Oni se profesionalno usavršavaju na različitim tipovima stručnih skupova, kao što su: seminari, predavanja, kursevi, radionice, okrugli stolovi i slično. Takođe, potrebno je da prate istraživanja i nova saznanja iz ove oblasti.

Rad u inkluzivnim odjeljenjima u prvom i drugom ciklusu osnovne škole je po mnogo čemu specifičan i zahtjevan. Od učitelja se očekuje da pripremi nastavu, probudi kreativnost, razvije maštovitost, izgradi spremnost na timski rad, didaktički oblikuje atmosferu u učionici i prilagodi je trenutnim uslovima. Kako bi učenik sa razvojnim smetnjama i teškoćama mogao da postigne određeni nivo prihvaćenosti i osjeti zadovoljstvo u školi, učitelj mora da ispolji više znanja istovremeno. Mora da poznaje tipove djece i njihove karakteristike, osobine učenika tog uzrasata, da iznalazi načine da ih ohrabri i privoli učenju. Nastavnici moraju biti sposobni da prepoznaju potrebe učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kako bi svaki učenik dobio pomoć, odnosno podršku koja mu je potrebna.

Moramo naglasiti da je kreativnost jedna od ključnih kompetencija učitelja, posebno u prvom ciklusu osnovne škole. Dakle, učitelj mora konstantno raditi na razvijanju lične kreativnosti kako bi mogao uticati i na razvoj kreativnosti, mašte, radoznalosti kod svojih učenika.

Takođe, treba spomenuti i kompetenciju nastavnika koja se odnosi na planiranje obrazovnih programa za rad sa djecom koja imaju smetnje u razvoju. U zavisnosti od vrste smetnje kod učenika, shodno njegovim očuvanim kapacitetima i potencijalima, vrši se prilagođavanje i pravljenje individualnog obrazovnog plana. Obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju izvodi se tako što škola prilagođava nastavne metode i oblike rada trenutnim potrebama i mogućnostima djece. Shodno tome, nastavnik mora da usmjerava proces učenja u skladu sa djetetovim mogućnostima, ispituje ga na način koji dovodi do uspjeha, postavlja jasne granice i očekivanja od djeteta, razumije njegove kapacitete, omogućava mu razvoj pozitivne slike o sebi, uočava socijalne i emocionalne vještine, razvija empatiju, stvara kod djece osjećaj prihvaćenosti, osigurava prilike za stvaranje uspješnih odnosa, vježba socijalne vještine i sl. (Zrilić, 2011).

1.6. Strategije podučavanja djeca sa teškoćama u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole

Podučavanje djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju zahtijeva primjenu strategija koje su prilagođene individualnim potrebama ovih učenika.

Kao što smo u prethodnom dijelu naglasili, nastavnici u prvom i drugom ciklusu osnovne škole moraju da vode računa o primjeni određenih strategija podučavanja, i stoga je veoma važno da znaju na koji način će učenicima prenositi sadržaje, postavljati zadatke, koja će nastavna sredstva upotrebljavati. Dakle, poznavanje nastavnih strategija koje će primijeniti u radu sa učenicima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju samo po sebi se podrazumijeva, a bitno je znati da se one razlikuju od onih koje koriste učenici u redovnoj nastavi.

Strategija podučavanja je od izuzetne važnosti, a sprovodi se kroz individualizaciju nastavnog procesa i kroz prilagođavanje nastave učenicima. Cilj je da se odgovori specifičnim zahtjevima i individualnim potrebama svakoga od njih, jer uspješno usvajanje određenih znanja zavisi i od dodatne podrške u obrazovanju.

U radu sa učenicima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju nastavnici treba da koriste drugačije strategije podučavanja u odnosu na one kojima se služe u redovnoj nastavi. Dakle, nastavnik mora znati da odabere određene metode i oblike rada koje će omogućiti da učenici sa teškoćama u razvoju uspješno usvoje potrebna znanja i steknu cjeloživotne vještine.

Ukoliko u odjeljenju ima učenika sa oštećenjem vida, nastavnik mora da verbalno komunicira sa njim, da mu objašnjava, razgovara i da usmenim putem provjerava usvojena znanja. Mora samostalno ili uz pomoć defektologa da obezbijedi određena nastavna sredstva koja ne smiju da budu pretrpana detaljima, a veličinom bi trebalo da budu pogodna za taktilno percipiranje. Takođe, i prostor u kojem se boravi mora biti jednostavan, bez previše detalja. Metode koje pomažu nastavnicima u radu sa slabovidim i slijepim učenicima su: metoda usmenog izražavanja, metoda razgovora, metoda pisanih i ilustrovanih razgovora, metoda demonstracije, metoda pisanih radova i metoda laboratorijskih radova. (Zrilić & Košta, 2008). Uloga nastavnika u radu sa slijepim učenicima je da razvija kod njih pozitivna iskustva u odnosu sa drugom djecom iz odjeljenja, kako bi se povećao nivo samopouzdanja učenika sa ovim oštećenjem.

Kod slušno oštećene djece vokabular je znatno osiromašen, a rečenice su agramatične. Zbog toga ovi učenici imaju probleme u usmenom i pismenom izražavanju, tako da nastavnik mora biti okrenut licem prema njima dok im nešto govori, a brzina njegovog govora bi trebala biti umjerena, ali jačina primjerena i drugim učenicima. Osim toga, bitno je da učitelj takvoj djeci praktično pokazuje šta se od njih očekuje. Ukoliko učitelj primijeti da dijete ima neke karakteristike slušnog oštećenja, kao što su recimo: govor bez intonacije, previsok glas, naginjanje prema izvoru zvuka, slab izgovor riječi i slično, mora ga odmah uputiti na pregled sluha kod stručnjaka.

Neke od strategija podučavanja učenika sa intelektualnim smetnjama su: koristiti jednostavne riječi prilikom zadavanja zadataka, povezivati gradivo sa životnim iskustvom, u predavanjima koristiti realne predmete koje učenik može dodirnuti, upotrebljavati metodu demonstracije, crtanja, i metodu praktičnih radova, dati djetetu dovoljno vremena za izradu određenih zadataka, i naravno, ohrabrivati ih i bodriti.

Kada su u pitanju djeca sa govorno-jezičkim smetnjama, pojedini autori (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007) navode sljedeće strategije podučavanja u radu sa njima: dok

govori, učitelj mora gledati u dijete, mora usmjeriti pažnju na sadržaj onoga što je ono reklo a ne na izgovor, sa djetetom mora da govori polako i razgovijetno, bez žurbe, mora težiti ka tome da smanji stresne i napete situacije, mora dati djetetu dovoljno vremena da izrazi svoje misli, zadavati što više pismenih zadataka, i na kraju, uputiti dijete na logopedске vježbe.

Vrlo je važno da učitelj, prilikom učeničkog ovladavanja vještinom čitanja i pisanja, na vrijeme uoči dijete sa disleksijom ili disgrafijom. Potrebno je zatražiti pomoć pedagoga, logopeda, ostvariti dobru saradnju sa roditeljima, pokazati razumijevanje za djetetove teškoće, isticati njegova postignuća iz ostalih predmeta, hrabriti ga i izraziti vjeru u njegov uspjeh. Uvijek je dobro da se učitelj stavi u učenikovu ulogu kako bi bolje shvatio njegove poteškoće i prilagodio im vaspitna sredstva i metode. Strpljivim, upornim i dosljednim radom može se pomoći djetetu u svladavanju vještina čitanja i pisanja.

Ukoliko nastavnik u svom odjeljenju ima učenika sa tjelesnim invaliditetom, autori (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007) navode sljedeće strategije u podučavanju: isplanirati adekvatna sredstva komunikacije u slučaju da je govor djeteta nedovoljno jasan, ohrabrivati dijete, motivisati ga na određene aktivnosti, podsticati interakciju sa vršnjacima, sarađivati sa ljekarom, defektologom, psihologom, pedagogom, logopedom, kao i sa roditeljima učenika.

U odjeljenjima u koja su uključena djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju nastavnici često koriste strategije kao što su kooperativno učenje (učenje putem saradnje) i vršnjačke strategije, koje se primjenjuju u mnogim obrazovnim sistemima.

Kada je u pitanju kooperativno učenje, ono se široko primjenjuje u rješavanju raznovrsnih problema podučavanja u odjeljenjima sa heterogenim sastavom (Ševkišić, 2003). Ova strategija se odnosi na vježbanje socijalnih vještina kod učenika sa razvojnim smetnjama. Pregled literature o kooperativnom učenju ukazuje na brojne pozitivne efekte koje primjena kooperativnog učenja ima na obrazovna postignuća učenika i na njihov socio-emocionalni razvoj (Ševkušić, 2003). Mnoga istraživanja su pokazala da kooperativno učenje doprinosi većem i uspješnijem postignuću u školama, kao i uspješniju socijalizaciju djece sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju. Primjena kooperativnog učenja u radu sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju promoviše

pozitivne odnose ovih učenika sa vršnjacima i utiče na njihova bolja obrazovna postignuća (Tateyama-Sniezek, 1990).

Kada govorimo o vršnjačkom podučavanju, možemo reći da je to jedna od strategija koju nastavnici primjenjuju u cilju poboljšanja socijalnog funkcionisanja djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Dakle, vršnjačko podučavanje se odnosi na uparivanje djece sa razvojnim smetnjama i učenika bez smetnji u razvoju, kako bi se poboljšala obrazovna postignuća učenika i razvila njihova socijalizacija u odjeljenju. Ovu strategiju nastavnici redovno primjenjuju u odjeljenjima osnovne škole u koja su uključeni učenici sa smetnjama u razvoju.

Bitna strategija podučavanja djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju je i upotreba diferencirane nastave, koja se odnosi na prilagođavanje nastavnog plana i programa, kako bi se omogućilo učenje na različitim nivoima.

Kako pojedini autori (Cooley, 2017) smatraju, nastavne strategije kojima se može poboljšati podučavanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju su: diferenciranje podučavanja (odnosi se na prilagođavanje nastave svakom učeniku, kao i na zadovoljavanje njihovih potreba, odnosno na individualizaciju nastave), korišćenje različitih stilova učenja (svakom učeniku posebno odgovara neki stil učenja - učenje putem vizualizacije, taktilnim načinom i sl), primjenjivanje teorije višestrukih inteligencija (kod učenika je potrebno podsticati njihove jače strane), korišćenje učenikovih interesovanja u cilju bolje motivacije, uključivanje učenika u oblikovanje obrazovnih ciljeva (potrebno ih je motivisati i podsticati na aktivnost kako ne bi imali negativan stav prema učenju), organizovanje nastave na računarima, organizovanje grupnog rada učenika i uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti (jer se u samom procesu nastave ne mogu zadovoljiti sve potrebe učenika).

Ono što je izuzetno važno, jeste da nastavnik kontinuirano prati napredak učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kao i da pruža povratne informacije o njihovom napretku.

Sve prethodno navedene strategije podučavanja su samo neki od pristupa koji mogu biti korisni u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Svaki učenik je jedinstven i ima svoje jedinstvene potrebe, tako da svako od njih zahtijeva individualni

pristup. Stoga nastavnici, kao i stručni saradnici, moraju biti fleksibilni i spremni na prilagođavanje svojih strategija individualnim potrebama djeteta.

1.7. Prepreke za uspješan rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju

Prepreke za uspješan rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju obuhvataju različite aspekte koji se odnose na nastavnikove vještine, sposobnosti i znanja koje nastavnici moraju posjedovati kako bi pružili podršku ovim učenicima.

Kao jednu od najvećih prepreka za rad sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju možemo navesti nedovoljan broj kompetentnih nastavnika za rad sa ovim učenicima, odnosno nedostatak znanja o specifičnim smetnjama i teškoćama u razvoju. Pojedini autori (Bartolo & Huper, 2015) naglašavaju važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika kako bi se poboljšalo njihovo znanje iz ove oblasti. Takođe, država bi trebala pokazati veći stepen razumijevanja važnosti i značaja usavršavanja nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, te samim tim i obezbijediti nastavnicima različite seminare i obuke kroz koje bi dobili šansu za svoj stručni, odnosno profesionalni razvoj.

Kako navodi autor Smith (Smith, 2019), nedovoljan broj stručnjaka, kao što su pedagozi, psiholozi i terapeuti, može predstavljati veliku prepreku za uspješan rad na ovom polju.

Takođe, kao potencijalno ograničenje u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju, navešćemo i nedostatak individualizacije nastavnog plana i programa.

Nedostatak prilagođenih nastavnih materijala i resursa otežava inkluziju djece u školama, koje su i dalje omeđene redovnim obrazovnim programima (Jones, 2020).

Nedostatak komunikacijskih vještina nastavnika takođe može predstavljati ograničenje u radu sa ovim učenicima. Svaki nastavnik mora imati razvijene komunikacijske vještine koje se ispoljavaju kroz jasno izražavanje, ali i razumijevanje djece sa govornim poremećajima.

Saradnja nastavnika sa roditeljima učenika sa smetnjama u razvoju mora biti na zavidnom nivou, jer ukoliko nije, može postati prepreka za uspješan rad. Pojedini autori (Epstein & Voorhis, 2012) ističu važnost izgradnje partnerskog odnosa između škole (nastavnika, defektologa, psihologa i pedagoga), porodice i lokalne zajednice, kako bi se osigurala kohezija u pružanju podrške djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Nepostojanje saradnje između navedenih aktera u oblasti inkluzivnog obrazovanja istovremeno je poteškoća u razvoju inkluzije kao takve.

Na akademski uspjeh učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju može negativno uticati nedostatak senzibilizacije okoline prema ovoj djeci, što se jasno ističe u radovima pojedinih autora (Brown, 2018). Predrasude okoline i negativni stavovi prema djeci sa smetnjama u razvoju mogu bitno uticati na njihovu socijalizaciju, a samim tim i na njihova akademska postignuća u okviru redovne škole. Negativni stavovi i predrasude prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju predstavljaju snažnu prepreku kada je u pitanju njihovo obrazovanje u redovnim školama. Nedostatak svijesti i razumijevanja o inkluziji i o potrebama učenika sa smetnjama u razvoju, može u velikoj mjeri da ograniči implementaciju inkluzije u vaspitno-obrazovnom procesu.

Prepreke za inkluzivno obrazovanje mogu se podijeliti u dvije grupe, i to na spoljašnje i unutrašnje prepreke (Rajović, 2004). Kada je riječ o spoljašnjim preprekama, tu spadaju: stavovi lokalne zajednice, školskog kadra i roditelja tipične djece, tehnička i kadrovska opremljenost škole, finansijska situacija, kao i obrazovanje nastavnika u redovnim i specijalnim školama. Pod unutrašnjim ograničenjima se podrazumijeva stepen oštećenja djeteta i porodična situacija koja predstavlja skup vrlo složenih faktora.

1.7.1. Moguća rješenja za uspješan rad

Kako bi se savladale potencijalne prepreke u radu nastavnika sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju, a samim tim i osigurao uspješan rad u inkluzivnim školama, u nastavku rada ćemo navesti neka od mogućih rješenja za njihovo prevazilaženje.

S obzirom na to da sama ličnost nastavnika, kao i njegov pristup procesu podučavanja, bitno utiče na ishode učenja, možemo reći da je edukacija nastavnika, kao i njihov profesionalni razvoj, od izuzetnog značaja za unapređenje vaspitno-obrazovnog procesa. Dakle, nastavnici bi trebalo da redovno učestvuju u stručnim, odnosno profesionalnim usavršavanjima koja se odnose na razumijevanje smetnji i teškoća u razvoju, na nove metode rada i prilagođene pedagoške i nastavne strategije. Takođe, kako pojedini autori (Šakotić i Veljić, 2011) smatraju, treba modernizovati metode podučavanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika, kako bi im se omogućilo da budu osposobljeni ne samo za usvajanje već i za kreiranje novih modernih pristupa. Isti autori, dalje, smatraju da modernizacija treba da se zasniva na dogovorenom skupu nastavnih kompetencija koje bi obuhvatile socijalnu interakciju i obrazovanje za sve.

Prema riječima određenih autora (Lewis & Bagry, 2013), država bi trebala razvijati kapacitete odgovorne za organizaciju i održavanje obuke i kontinuiranog usavršavanja nastavnika. Isti autori naglašavaju značaj organizovanja različitih inovativnih projekata, povećan nadzor i uključivanje svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u obrazovni sistem, a sve u cilju uspješnijeg obrazovanja svakog djeteta. Osim toga, oni smatraju da bi Ministarstvo prosvjete trebalo imati dobar uvid i poznavanje načela integracije i inkluzije, kako bi ih mogli promovisati u svim sektorima posla koji rade sa njima, a ne samo ostvariti odgovornost za uključivanje malog broja stručnjaka koji uz to nisu dovoljno kompetentni ili spremni za rad u inkluzivnom okruženju. Dalje, naglašavaju bitnost komunikacije između različitih kultura i zemalja, u cilju razmijenjivanja ideja, iskustava i savjeta.

Kao potencijalno rješenje za prepreke u radu nastavnika, može se navesti i uključivanje djece i odraslih sa smetnjama u razvoju u školski sastav, timove i slično, kako bi se nastavnici u poslovnom okruženju susretali sa osobama sa smetnjama u razvoju.

Kako bi se savladao nedostatak komunikacijskih vještina, nastavnici bi trebalo da kontinuirano rade na njihovom razvijanju. Od posebnog značaja je uspostavljanje kvalitetne komunikacije sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u govoru.

Poteškoće u radu sa djecom koja imaju bilo koji oblik smetnje i teškoće u razvoju mogu se neprestano nizati i uvećavati ukoliko se u bliskoj budućnosti ne uspostavi zajednička saradnja škole, porodice, stručnih saradnika i lokalne zajednice. Ključni faktor na tom putu je razmjena informacija, postavljanje ciljeva i obezbjeđivanje dodatne podrške

učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Treba podsticati saradnju i prijateljstvo među učenicima i aktivno raditi na stvaranju inkluzivnog okruženja u kojem bi se svi učenici osjetili prihvaćeno, dobrodošlo i podržano. Istovremeno je potrebno podržati uključivanje ove djece u sve aspekte lokalne zajednice, učiniti ih vidljivim i prihvaćenim na svim mjestima na kojima se odvija društveni život. Na tom putu primjeri dobre prakse imaju ogromnu ulogu.

Prema mišljenju pojedinih autora (Brown, 2018) važno je sprovoditi aktivnosti koje se odnose na uključenost i edukaciju u cilju podizanja svijesti o potrebama djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju, a to se može realizovati samo kroz edukaciju nastavnog osoblja, roditelja i vršnjaka o različitim vrstama smetnji kod ovih učenika, kao i kroz promovisanje inkluzivnih vrijednosti i pozitivnih stavova prema svim vidovima različitosti u zajednici.

2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Pregledom dostupne literature pokazalo se da postoji značajan broj istraživanja koja su se bavila kompetencijama nastavnika za rad sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju.

Na osnovu materijala baziranog na istraživanja o stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, kako pojedini autori (Avramidis & Norwich, 2002) ističu, došlo se do zaključaka koji nam sugerišu da nastavnici uglavnom imaju pozitivan odnos prema inkluzivnom obrazovanju, ali je on uslovljen različitim faktorima, kao što su stepen smetnje koju učenik ima, materijalno-tehnički i ljudski resursi, i slično. Bez obzira što inkluziju kao takvu prihvataju i podržavaju, nastavnici sebe ne smatraju dovoljno kompetentnim za rad sa djecom koja imaju ozbiljnije teškoće u razvoju. Kao ključni faktor u oblikovanju nastavnikovih kompetencija, navodi se važnost podrške nastavnom kadru i pružanje pomoći u svim izazovnim situacijama. Takođe, ovi autori naglašavaju potrebu kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, kako bi se osnažile stručne kompetencije nastavnika. Neki autori (Žac-Ralić, 2004) uočavaju da su djeca sa teškoćama u razvoju čiji

su učitelji učestvovali u edukaciji za "integraciju djece sa teškoćama u razvoju" procijenila da su njihovi odnosi sa vršnjacima znatno bolji nego kod djece čiji učitelji nisu učestvovali u edukaciji. Takođe, naglašavaju da učitelj može pomoći djeci sa teškoćama u razvoju samo svojom kompetentnošću i odgovornošću u radu. Stavovi nastavnika koji rade sa djecom sa umjerenim i težim govornim poremećajima su pozitivni, iako mnogi od njih nisu bili dovoljno osposobljeni za sve ono što se u tom procesu od njih očekivalo, pa su potrebna znanja sticali kroz praksu, kao i kroz samostalno izučavanje stručne literature (Sadler, 2005). Pojedini autori (Arsenović-Pavlović i sar., 2005) akcenat stavljaju na potrebu za dodatnim obrazovanjem nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Autori (Kyriacou i Kunc, 2007) su sproveli istraživanje na uzorku od 194 nastavnika pripravnika koji su pohađali program za obrazovanje nastavnika u Ujedinjenom Kraljevstvu. U ovom istraživanju je korišćen upitnik kao istraživački instrument, kojim su nastavnici pripravnici samoprocijenjivali svoje kompetencije u radu sa učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Došlo se do zaključaka da su nastavnici pripravnici zadovoljni sopstvenim učinkom u radu, a njihova samoprocjena je bila povezana sa iskustvom u radu sa učenicima koji imaju razvojne smetnje. Takođe, ispitanici su iskazali veće zadovoljstvo sopstvenim učinkom u radu kada su u pitanju teškoće i smetnje u učenju, u odnosu na druga područja učeničkih smetnji. U istraživanju o nastavničkim kompetencijama, autor Pantić (Pantić, 2008) navodi da nastavnici smatraju da su kompetencije vezane za obaveznost na jednaku podršku u učenju svim učenicima. Prema zapažanjima pojedinih autora (Špelić i sar., 2009), izgradnja odnosa prijateljstva između učenika sa i bez teškoća u razvoju igra posebno važnu ulogu u emocionalnom razvoju te djece. Pojedini autori (Baisiol-Babić, 2009) uočavaju da učenici sa teškoćama u razvoju nemaju mogućnosti da pokažu svoja znanja i vještine u jednakoj mjeri kao ostali učenici, pa je stoga bitno da kod praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika ove populacije nastavnici budu posebno senzibilni i pažljivi, te da svakog učenika prate individualno, odnosno pojedinačno, ali i u grupi, svakodnevno. Autori (Šakotić i Veljić, 2010) su sprovodeći istraživanje intervjuisali nastavnike i došli do zaključaka da oni sebe smatraju kompetentnim da prepoznaju individualne potrebe učenika, ali su izdvojili jasan nedostatak kompetencije za rad sa identifikovanim potrebama. Takođe, rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici uočavaju značaj podsticanja interesovanja učenika kao osoba sa specifičnim problemima i potrebama. Gotovo svi su saglasni u stavu da interesovanje za učenika ne smije biti ograničeno jedino na zanimanje za pokazani nivo znanja. Došlo se i

do zaključaka da postoji izvjesno neslaganje u pogledu uloge koju u ovom procesu ima školska uprava, jer se sagledavanje funkcije škole, definisanje plana za dalje unapređenje nastavnih kompetencija i razumijevanje potreba pojedinaca u njoj za stručnim usavršavanjem, razlikuje od jedne do druge obrazovne institucije. Takođe, nastavnici su naglasili važnost razvijanja mehanizama profesionalne podrške kroz specijalističke usluge. Uspješna implementacija inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri zavisi od nastavnikovih kompetencija i od njihovih uvjerenja o tim kompetencijama (Skočić-Mihić 2011). Na osnovu rezultata koji su dobijeni u istraživanju koje su sproveli pojedini autori (Spasenović i Matović, 2015) zaključuje se da nastavnici imaju srednji nivo pripremljenosti za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Pojedini autori (Jukić i Elez, 2013) u svom istraživanju su ispitivali samoprocjenu osposobljenosti studenata Učiteljskog fakulteta u Splitu za budući rad sa djecom sa teškoćama u razvoju, i dobijeni rezultati su ukazali na važnost i nužnost osposobljavanja budućih nastavnika za ovaj vid rada. Nastavnici redovnih škola su svjesni potreba doedukacije i permanentnog stručnog usavršavanja za rad sa djecom koja imaju razvojne smetnje (Mujkanović i Zečić, 2014). Istraživanje koje su sproveli određeni autori (Maksimović i Janković, 2016) je pokazalo da studenti završne godine studija na Učiteljskom fakultetu uglavnom pozitivno procjenjuju svoje kompetencije koje su potrebne za preuzimanje različitih uloga u inkluzivnom obrazovanju. Takođe, došli su do zaključaka da se ispitanici posebno kompetentno osjećaju kada je u pitanju stvaranje pozitivne atmosfere za saradnju sa roditeljima učenika sa smetnjama u razvoju. Studenti su loše procijenili svoje kompetencije kada je u pitanju individualizacija nastave, kao i samostalno planiranje i realizacija obrazovnih sadržaja. Najveći nivo osposobljenosti učitelji imaju u upravljanju razrednom disciplinom i u razvoju socijalnih vještina učenika, a najnižu u izradi i vrednovanju programske podrške učenicima sa teškoćama u razvoju (Skočić-Mihić, 2017). Pojedini autori pak (Krstić, 2019) ukazuju na nizak doživljaj sopstvenih kompetencija nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Rezultati istraživanja pojedinih autora (Radojlović i sar., 2019) pokazali su da je potrebno još dosta truda i rada za sprovođenje inkluzije, ne samo sa aspekta nastavnika razredne nastave, već i sa aspekta porodične sredine. Određeni autori (Kokynos i sar., 2020) su sproveli istraživanje u kome su učestvovala 242 studenta koji su program obuke za nastavnike završavali na Kipru. U njihovom istraživanju korišćen je upitnik samoprocjene kompetencija nastavnika i rezultati su pokazali da ispitanici imaju veći nivo samoprocjene u području emocionalnih teškoća učenika sa problemima u ponašanju, u odnosu na ostala

područja. Istovremeno, kroz istraživanje se došlo do zaključka da je osjećaj pripremljenosti studenata za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju povezan sa njihovom procjenom vlastitih kompetencija za rad sa ovim učenicima. Pojedini autori (Jablan i Maksimović, 2020) su sprovedi istraživanje čiji je cilj bio da ukažu na značaj razvoja nastavničkih kompetencija za rad sa djecom koja imaju teškoće i smetnje u razvoju, ali i na značaj stvaranja inkluzivnog obrazovnog okruženja, u čemu je uloga nastavnika primarna. Isti autori navode da su nastavnici - praktičari, kao i studenti učiteljskih fakulteta, spremniji i kompetentniji od ostalih za rad sa djecom koja imaju teškoće, ali i da obrazovanje djece sa višestrukim smetnjama treba da se obavlja u specijalizovanim ustanovama.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem i predmet istraživanja

Stvaranje uslova za uključivanje djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovan vaspitno-obrazovni sistem je od velike važnosti. Ključnu ulogu u tom procesu imaju nastavnici, jer od njihovih kompetencija za rad sa djecom koja se suočavaju sa izazovima na svom razvojnem putu, zavisi uspjeh inkluzije kao takve. Problem na kome je bazirano istraživanje u ovom radu polazi od pretpostavke o nedovoljnoj kompetentnosti nastavnika u radu sa djecom koja ispoljavaju smetnje i teškoće u razvoju.

Predmet ovog istraživanja je ispitivanje samoprocjene nastavnika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole o vlastitim kompetencijama za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju. Samoprocjena nastavnika je postupak kojim se vrednuje sopstvena nastavna praksa i kojim se dobija odgovor na pitanje da li su nastavnici i aktivnosti koje oni primjenjuju adekvatne i efikasne u radu sa djecom koja imaju razvojne smetnje.

3.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Kako samo istraživanje ima empirijski karakter i s obzirom na to da dobijeni rezultati mogu imati i praktične implikacije, krenuli smo od dvostrukog cilja, teorijskog i praktičnog.

Teorijski cilj istraživanja se odnosi na donošenje zaključaka koji će doprinijeti saznanjima o samoprocjeni kompetencija nastavnika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Praktični cilj bi se odnosio na korišćenje dobijenih rezultata za informisanje šire javnosti o kompetencijama nastavnika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kao i na korišćenje dobijenih rezultata za obuhvatnija istraživanja ovog problema.

Na osnovu postavljenih ciljeva istraživanja, određeni su sljedeći zadaci:

- Utvrditi da li nastavnici u prvom i drugom ciklusu osnovne škole posjeduju temeljna znanja i vještine za rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju;
- Ispitati i analizirati razlike u samoprocjeni kompetencija nastavnika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole s obzirom na njihove socio-demografske karakteristike (pol, godine radnog iskustva, iskustvo rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju);
- Ispitati i analizirati samoprocjenu kompetencija nastavnika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole za inkluzivnu praksu.

3.3. Hipoteze istraživanja

Hipoteze čija će se istinitost utvrditi istraživanjem proizilaze iz problema istraživanja, a nastale su na osnovu rezultata ranijih istraživanja i razmišljanja na datu temu.

U skladu sa definisanim ciljevima istraživanja, postavljena je glavna hipoteza:

- Pretpostavlja se da nastavnici u prvom i drugom ciklusu osnovne škole procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

U skladu sa definisanim zadacima istraživanja, postavljene su sljedeće sporedne hipoteze:

- Pretpostavlja se da nastavnici u prvom i drugom ciklusu osnovne škole ne posjeduju temeljna znanja i vještine za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju;
- Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na njihove socio-demografske karakteristike (pol, godine radnog iskustva, iskustvo rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju);
- Pretpostavlja se da nastavnici u prvom i drugom ciklusu ne smatraju sebe kompetentnim za inkluzivnu praksu.

3.4. Operacionalizacija varijabli

Varijabla je karakteristika, svojstvo, obilježje neke pojave koja se mijenja ili varira. Nezavisna varijabla se shvata kao karakter, osobina ili faktor koji istraživač namjerno unosi radi utvrđivanja njenog dejstva na neku drugu zavisnu varijablu.

Nezavisne varijable u ovom istraživanju su: pol, godine radnog iskustva, iskustvo rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju.

Zavisna varijabla je posljedica ili efekat djelovanja nezavisno promjenljive na zavisno promjenljivu.

Zavisna varijabla istraživanja je: kompetencije nastavnika za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju.

3.5. Karakter i značaj istraživanja

Pošto problem istraživanja proizilazi iz neposredne pedagoške prakse, ovo istraživanje spada u mala (mikro) istraživanja. Sa druge strane, ono ne može ni imati karakteristike makro istraživanja zbog relativno malog uzorka i racionalne organizacije.

Smisao samog istraživanja jeste da nam ukaže na to kako nastavnici procjenjuju vlastite kompetencije u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju u I i II ciklusu osnovne škole.

U odnosu na karakter, ovo istraživanje spada u primijenjena istraživanja, što znači da se znanja stečena teorijskim istraživanjima koriste u cilju unapređivanja nastavne prakse.

Istraživanje ima teorijski i praktični značaj. Teorijski značaj ogleda se u prikupljanju podataka za obuhvatnije istraživanje kompetencija nastavnika za rad sa djecom koja ispoljavaju smetnje i teškoće u razvoju u prvom i drugom ciklusu osnovne škole. Praktični značaj istraživanja se ogleda u korišćenju dobijenih rezultata za obuhvatnije istraživanje ovog problema, u proširivanju stručne literature, u mogućnostima obavještanja šire javnosti o ovom problemu istraživanja, i u sticanju saznanja koja mogu koristiti u nastavnoj praksi.

3.6. Metodološki pristup - paradigme u istraživanju

U ovom istraživanju su korišćene tri naučno-istraživačke paradigme, odnosno metodološka pristupa, i to: racionalno-deduktivni, empirijsko-induktivni i matematičko-statistički.

Racionalno-deduktivni pristup je bio dominantan u fazi teorijske elaboracije šireg problemskog područja. Empirijsko-induktivni pristup je bio dominantan u fazi primjene planiranih istraživačkih instrumenata. Matematičko-statistički pristup je zastupljen u etapi statističke obrade dobijenih rezultata i njihovog interpretiranja.

3.7. Populacija i uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja čine nastavnici. Njime je obuhvaćeno 100 nastavnika koji nastavnu praksu obavljaju u nikšićkim osnovnim školama: „Luka Simonović“, „Ratko Žarić“ i „Mileva Lajović Lalatović“.

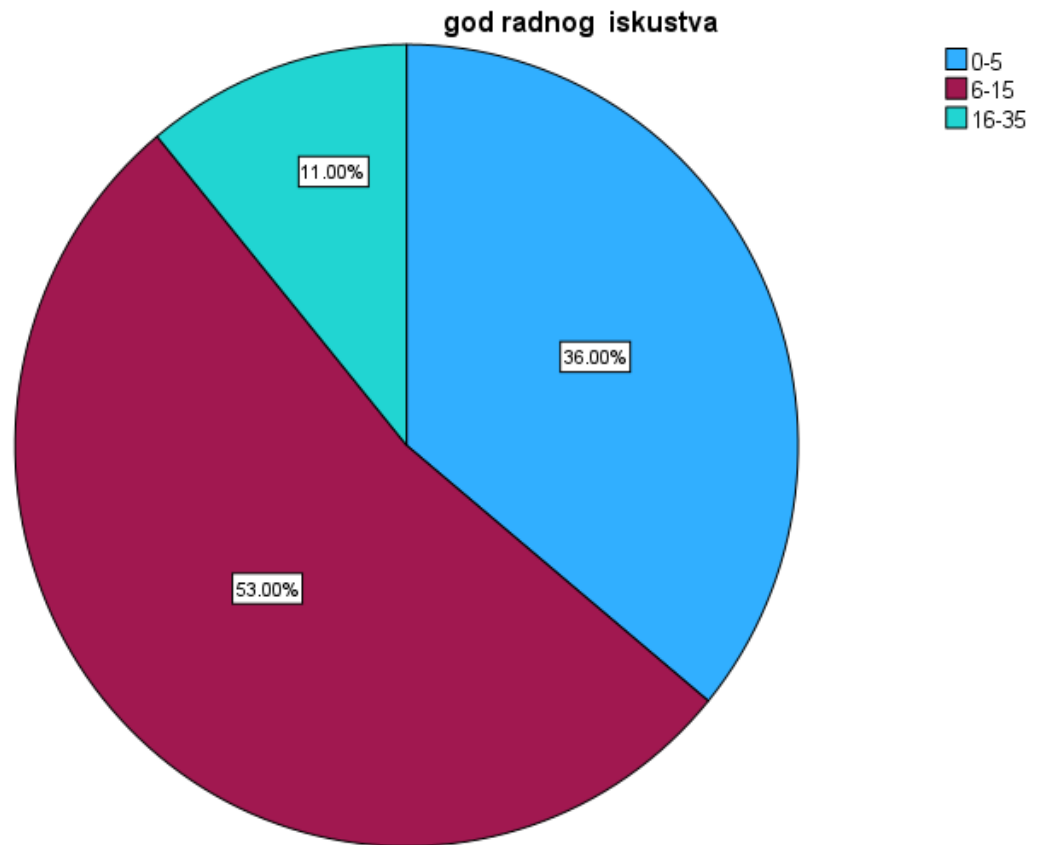
Uzorak sadrži elemente namjernog i prigodnog uzorka. Namjernog, u smislu da su uzorkom obuhvaćeni nastavnici kao ciljane populacija. Prigodnog, u smislu da su obuhvaćeni ispitanici koji su u trenutku prikupljanja podataka bili dostupni.

Osnovni podaci koji ukazuju na uzorak ispitanika koji čine ovo istraživanje je sadržan u tabeli broj 1.

Tabela br.1. Struktura istraživačkog uzorka.

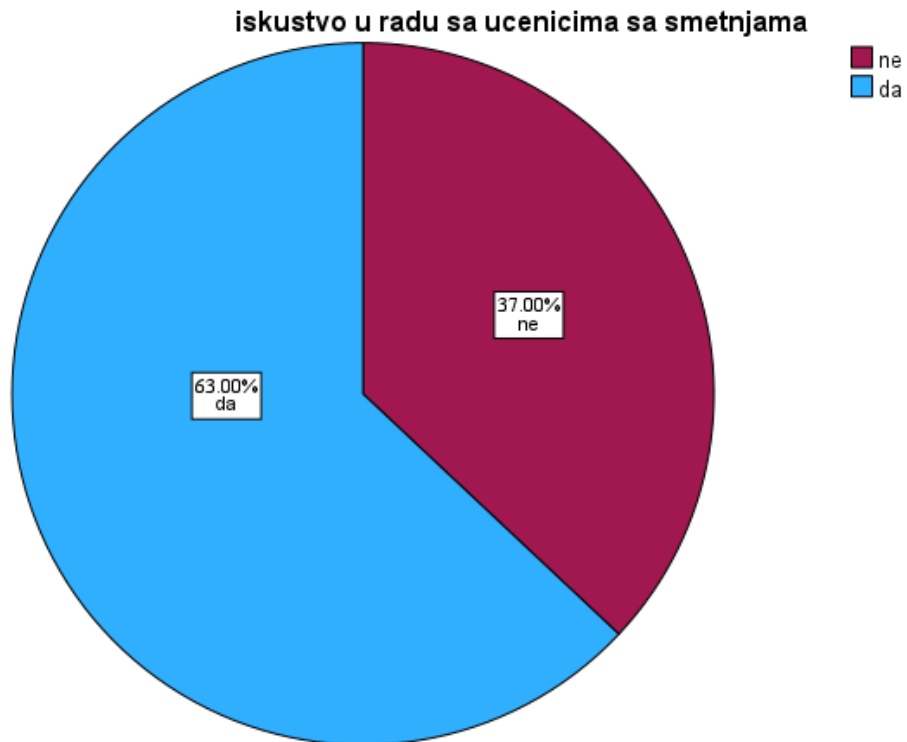
Odrednica uzorka	f	%
Pol		
Muški	16	16,0%
Ženski	84	84,0%

Na grafikonu broj 1 je prikazana distribucija uzorka u odnosu na trajanje radnog iskustva u pedagoškom radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Analiza ovog grafičkog prikaza ukazuje na sljedeće: 11% ispitanih nastavnika ima radno iskustvo u rasponu od 16 do 35 godina, 53% nastavnika ima iskustvo u rasponu od 6 do 15 godina, dok 36% nastavnika ima radno iskustvo od 0 do 5 godina.



Na drugom grafikonu, prikazana je analiza strukture uzorka u kontekstu iskustva u radu s učenicima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju. Mijenjajući perspektivu, možemo zaključiti da 63% ispitanih nastavnika posjeduje relevantno iskustvo u radu s ovom populacijom učenika, dok 37% nastavnika još uvijek nema takvo iskustvo.

Grafikon br.2. Iskustvo nastavnika u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.



3.8. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju biće korišćene sljedeće metode:

- *Deskriptivna metoda*, koja se najčešće koristi u proučavanju pedagoške prakse. Ona je namjenjena istraživanju vaspitne empirije.
- *Metoda teorijske analize* za analizu sadržaja dosadašnjih istraživanja koja su predmetno i metodološki srodna ovom problemu, te izvođenje zaključaka o dobijenim rezultatima istraživanja. Ova metoda se koristi oslanjajući se na rezultate dobijene primjenom drugih istraživačkih metoda, kako bi se analizirali njeni nedostaci.
- *Metoda sistemskog neeksperimentalnog istraživanja* za tipično terensko istraživanje na izabranom uzorku pomoću već postojećih instrumenata.

U istraživanju će biti korišćena tehnika anketiranja, kao i tehnika skaliranja, a kao instrument istraživanja koristićemo anketni upitnik koji se sastoji iz tri djela i koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Prvi dio upitnika se odnosi na prikupljanje podataka o socio-demografskim karakteristikama ispitanika (pol, godine radnog iskustva, iskustvo rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju). Drugi dio upitnika je Likterovog tipa i sastoji se od osam tvrdnji kojima ispitanici na petostepenoj skali procjenjuju nivo svoje saglasnosti sa datom tvrdnjom, odnosno vlastitu procjenu vezanu za poznavanje temeljnih znanja i vještina za rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju. Treći dio upitnika je takođe Likterovog tipa i sastoji se od 16 tvrdnji kojima nastavnici samoprocjenjuju svoje kompetencije za inkluzivnu praksu. Instrument koji će se koristiti u istraživanju nalazi se u prilogu.

U tabeli broj 3 prikazani su koeficijenti pouzdanosti skale za ocjenjivanje vlastitih znanja i vještina za rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju.

Tabela br. 3. Cronbach alfa za ocjenjivanje vlastitih znanja i vještina za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju.

Mean	Variance	Std. Deviation	N	Cronbach's Alpha
29.2000	21.758	4.66450	8	0,82

Dobijeni rezultati o pouzdanosti (Kronbahov koeficijent alfa iznosi 0,82) opravdavaju korišćenje upitnika kao jednodimenzionalne mjere vlastitih znanja i vještina za rad sa ovom djecom.

Treći dio upitnika se odnosi na tvrdnje vezane za samoprocjenu kompetencija nastavnika za inkluzivnu praksu. I u ovom slučaju, dobijeni podaci o pouzdanosti opravdavaju korišćenje upitnika kao mjere kompetencija za rad sa djecom koja ispoljavaju teškoće u razvoju, odnosno kompetencija nastavnika za inkluzivnu praksu. Kronbahov koeficijent alfa iznosi 0,91, što pokazuje veoma dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak. Koeficijent pouzdanosti skale nalazi se u tabeli broj 4.

Tabela br.4. Cronbach alfa skale za samoprocjenu kompetencija za rad sa inkluzivnu praksu.

Mean	Variance	Std. Deviation	N	Cronbach's Alpha
63.7900	61.743	7.85769	16	0,91

3.9. Preliminarno (sondažno) istraživanje

Preliminarnim, odnosno sondažnim istraživanjem, upoznaju se bitne okolnosti od kojih će zavisiti čitava istraživačka aktivnost. Ovo probno istraživanje ima za cilj da provjeri istraživačke instrumente i drugu metodološku aparaturu. Provjeriće se metrijske karakteristike anketnih upitnika, kako bi se korigovale greške i kako bi se došlo do željenih podataka za proučavanje datog problema.

U cilju sagledavanja anketnog upitnika, tj. jasnoće pitanja, kao i vremena za popunjavanje upitnika, izvršeno je preliminarno (sondažno) istraživanje. Anketirano je deset nastavnika iz navedenih škola. Dobijeni rezultati su preliminarni.

3.10. Organizacija i tok istraživanja

Nakon proučavanja pedagoške literature, i nakon definisanja samog predmeta istraživanja, moglo se pristupiti njegovoj realizaciji.

Organizacija istraživačkog rada i sprovođenje terenskog dijela istraživanja su ostvareni kroz samostalni napor istraživača. Prikupljanje empirijske građe je obavljeno kroz anonimni pristup (bez potpisivanja anketiranih ispitanika), čime je omogućena objektivnost iskaza, a samim tim i objektivnost cijelog istraživanja. Istraživanje je sprovedeno u pomenute tri nikšićke osnovne škole u maju 2023. godine, za relativno kratak vremenski period. Vremenskoj ekonomičnosti je doprinijela činjenica da se anketiranje obavilo u kabinetima, ali su prije početka bilo kakve aktivnosti kontaktirane

uprave u školama gdje je vođen razgovor sa nastavnicima, te su uz njihovu saglasnost prikupljeni podaci korišćeni u ovom radu.

3.11. Statistička obrada podataka dobijenih rezultata

Nakon prikupljanja podataka, pristupilo se njihovoj statističkoj obradi.

Za obradu podataka korišćen je statistički program IBM SPSS 29.0.1.0 (Statistic Packet for Social Science).

Takođe, korišćeni su relativni brojevi i to procenti kao pokazatelji strukture neke pojave i frekvencije. Rezultati istraživanja su predstavljeni tekstualno (u vidu komentara će se prikazati potencijalne korelacije), kao i tabelarno. Za obradu dobijenih podataka korišćeni su sljedeći postupci: deskriptivna statistika (frekvencije, procenti, aritmetička sredina i standardna devijacija) i jednofaktorska analiza varijanse ANOVA.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

4.1. Prikaz i analiza istraživanja

U ovom djelu rada ćemo prikazati rezultate do kojih smo došli istraživanjem obavljenim u tri osnovne škole u Nikšiću. Rezultati istraživanja će biti analizirani u odnosu na hipoteze istraživanja.

U našem istraživanju, u okviru socio-demografskih karakteristika, ispitivani su pol (muški, ženski), godine radnog staža i iskustvo u radu sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Osim prikaza ovih karakteristika ispitanika, zanimalo nas je da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na ove socio-demografske karakteristike.

Za ispitivanje razlika u odgovorima ispitanika na temelju socio-demografskih karakteristika, koristili smo multivarijantni test kako bi analizirali uticaj varijabli: pol, godine radnog iskustva i iskustvo rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju na odgovore ispitanika na skali za ocjenjivanje vlastitih znanja i vještina u radu sa ovim učenicima. Multivarijantni test omogućava istovremenu procjenu više varijabli i njihovih interakcija na varijable, što je pogodno za naše istraživanje.

U okviru multivarijantnog testa koristili smo postupak ANOVA (Analysis of variance) kako bi se analizirale statistički značajne razlike među grupama definisanim prema socio-demografskim karakteristikama. ANOVA je koristila sume kvadrata između grupa (Between Groups) i unutar grupa (Within Groups), te je izračunala F-vrijednost i p-vrijednost kako bi se utvrdila statistička značajnost razlika.

Dodatno, sproveli smo post-hoc test (npr. Bonferroni ili Tukey) kako bi se identifikovale specifične razlike između grupa u slučaju kada je ANOVA pokazala statistički značajne rezultate. Post-hoc test se koristi za kontrolu greške tipa I (lažno pozitivnih rezultata) i pruža detaljniji uvid u prirodu razlika između grupa. Rezultati su prikazani u tabeli broj 5.

Tabela broj 5. Ispitivanje razlika u odgovorima ispitanika na temelju njihovih socio-demografskih karakteristika.

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.981	151.824 ^b	23.000	67.000	<.001
	Wilks' Lambda	.019	151.824 ^b	23.000	67.000	<.001
	Hotelling's Trace	52.119	151.824 ^b	23.000	67.000	<.001
	Roy's Largest Root	52.119	151.824 ^b	23.000	67.000	<.001
Pol	Pillai's Trace	.176	.623 ^b	23.000	67.000	.897
	Wilks' Lambda	.824	.623 ^b	23.000	67.000	.897
	Hotelling's Trace	.214	.623 ^b	23.000	67.000	.897
	Roy's Largest Root	.214	.623 ^b	23.000	67.000	.897
god_rad_isk	Pillai's Trace	.411	.766	46.000	136.000	.850
	Wilks' Lambda	.629	.760 ^b	46.000	134.000	.857
	Hotelling's Trace	.525	.754	46.000	132.000	.864
	Roy's Largest Root	.330	.976 ^c	23.000	68.000	.505
Iskustvo	Pillai's Trace	.460	2.480 ^b	23.000	67.000	.002
	Wilks' Lambda	.540	2.480 ^b	23.000	67.000	.002
	Hotelling's Trace	.851	2.480 ^b	23.000	67.000	.002
	Roy's Largest Root	.851	2.480 ^b	23.000	67.000	.002
pol * god_rad_isk	Pillai's Trace	.326	.575	46.000	136.000	.984
	Wilks' Lambda	.699	.570 ^b	46.000	134.000	.985
	Hotelling's Trace	.394	.566	46.000	132.000	.986
	Roy's Largest Root	.253	.749 ^c	23.000	68.000	.778
pol * iskustvo	Pillai's Trace	.313	1.327 ^b	23.000	67.000	.185
	Wilks' Lambda	.687	1.327 ^b	23.000	67.000	.185
	Hotelling's Trace	.456	1.327 ^b	23.000	67.000	.185
	Roy's Largest Root	.456	1.327 ^b	23.000	67.000	.185
god_rad_isk * iskustvo	Pillai's Trace	.591	1.240	46.000	136.000	.172
	Wilks' Lambda	.491	1.246 ^b	46.000	134.000	.168
	Hotelling's Trace	.871	1.250	46.000	132.000	.165
	Roy's Largest Root	.588	1.738 ^c	23.000	68.000	.041
pol * god_rad_isk * iskustvo	Pillai's Trace	.145	.496 ^b	23.000	67.000	.969
	Wilks' Lambda	.855	.496 ^b	23.000	67.000	.969
	Hotelling's Trace	.170	.496 ^b	23.000	67.000	.969
	Roy's Largest Root	.170	.496 ^b	23.000	67.000	.969

Na osnovu tabele br. 5 možemo zaključiti da postoji statistički značajan uticaj varijable godine radnog iskustva i iskustvo u radu sa djecom koja imaju smetnje u razvoju na odgovore ispitanika, dok varijabla pol nema statistički značajan uticaj. Interakcija između tih varijabli takođe nije statistički značajna.

Na osnovu ovih rezultata ne možemo potvrditi hipotezu da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na njihove socio-demografske karakteristike (pol i godine radnog iskustva). Međutim, postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na njihovo iskustvo u radu sa djecom koja se suočavaju sa razvojnim teškoćama ($p < 0,05$).

U tabeli broj 6 prikazane su analize vrijednosti odgovora ispitanika na svaku tvrdnju koja se tiče područja kompetentnosti - *poznavanje temeljnih znanja i vještina za rad sa djecom koja imaju smetnje u razvoju*.

Tabela br. 6 Poznavanje temeljnih znanja i vještina potrebnih za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Red ni br.	TVRDNJE	U potpunosti se slažem	Uglavnom se slažem	I slažem se i ne slažem	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem	SD	AS
1.	Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća.	9 9%	47 47%	25 25%	14 14%	5 5%	1.5099	3,41
2.	Poznajem zakonske odredbe o obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju u I i II ciklusu osnovne škole.	17 17%	47 47%	26 26%	8 8%	2 2%	0.91788	3,69
3.	Upoznat/a sam sa načinom izrade IROP-a.	34 34%	36 36%	11 11%	14 14%	5 5%	1.19764	3,80

4.	Sposoban/a sam da prepoznam učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju.	9 9%	41 41%	32 32%	11 11%	7 7%	1.02711	3,34
5.	Sposoban/a sam za upotrebu različitih didaktičkih sredstava i pomagala za učenike sa smetnjama u razvoju.	11 11%	35 35%	46 46%	8 8%	0 0%	0.79766	3,49
6.	Sposoban/a sam da koristim i prilagođavam različite nastavne metode u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju.	17 17%	37 37%	45 45%	1 1%	0 0%	0.75879	3,70
7.	Sposoban/a sam da stvorim atmosferu u odjeljenju u kojoj bi svi učenici prihvatili učenika sa smetnjama u razvoju.	13 13%	42 42%	43 43%	2 2%	0 0%	0.72780	3,66
8.	Smatram da bih razumio/la potrebe učenika sa teškoćama u razvoju.	28 28%	55 55%	17 17%	0 0%	0 0%	0.66507	4,11

SD-standardna devijacija AS-aritmetička sredina

U ovom istraživanju je učestvovalo 100 nastavnika koji su ocijenili sopstveno znanje i vještine u radu sa djecom koja se suočavaju sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Ocjene su date na skali od 1 do 5, pri čemu veća ocjena ukazuje na veću samoprocjenu znanja i vještina.

Prosječna vrijednost za tvrdnju "Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća" iznosi 3.41, što nam ukazuje na umjereni nivo samoprocjene znanja nastavnika. Tako dobijamo broj od 40% nastavnika koji se uglavnom slažu sa ovom tvrdnjom, što može biti rezultat njihovog rada sa ovom djecom, dok se samo njih 5% u potpunosti ne slaže sa tvrdnjom. Standardna devijacija je 1.01, što znači da postoji neka varijabilnost u ocjenama, odnosno da su nastavnici imali različite nivoe samoprocjene za ovo područje. Visoka stopa saglasnosti među nastavnicima nam ukazuje da oni prepoznaju važnost razumijevanja različitih vrsta smetnji i teškoća u cilju pružanja dodatne podrške učenicima.

Tvrdnja "Poznajem zakonske odredbe o obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju u I i II ciklusu osnovne škole" ima srednju vrijednost koja iznosi 3.69, što ukazuje na nešto viši nivo samoprocjene znanja nastavnika u vezi sa zakonskim odredbama. Da uglavnom poznaje zakonske odredbe o obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju izjasnilo se 47% nastavnika. Ipak, postoji manji procenat ispitanika, njih 34%, koji se slažu ili ne slažu ili se samo uglavnom ne slažu sa ovom tvrdnjom, dok svega 2% nastavnika loše procjenjuje svoje poznavanje zakonskih odredbi u obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju. Ovo je pokazatelj potrebe za dodatnim informisanjem i usavršavanjem kada su u pitanju zakonske odredbe. Standardna devijacija je 0.92, što nam sugerise manju varijabilnost u ocjenama u poređenju sa prethodnom tvrdnjom.

Prosječna vrijednost za narednu tvrdnju "Upoznat/a sam sa načinom izrade IROP-a" je 3.80, što ukazuje na relativno visok nivo samoprocjene znanja o izradi individualnog obrazovnog programa (IROP-a), pa tako imamo 34% nastavnika koji se u potpunosti slažu sa ovom tvrdnjom, odnosno procjenjuju svoje sposobnosti za izradu IROP-a veoma visoko, a samo 5% nastavnika ne smatra sebe kompetentnim za izradu IROP-a, što ukazuje na njihovu potrebu za dodatnom edukacijom u vezi sa izradom IROP-a. Standardna devijacija je 1.20, što nam ukazuje na nešto veću varijabilnost ocjena u poređenju s prethodnim tvrdnjama.

Naredna tvrdnja iz skale je "Sposoban/a sam da prepoznam učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju" i srednja vrijednost za ovu tvrdnju iznosi 3.34, što nam ukazuje na umjereni nivo samoprocjene u prepoznavanju učenika sa smetnjama. Čak 41% nastavnika se uglavnom slaže sa ovom tvrdnjom, njih 9% se u potpunosti slaže, 32% se i slaže i ne slaže, a samo njih 7% se u potpunosti ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Ovakav rezultat nas upućuje na zaključak da nastavnici poznaju tipičan razvoj djeteta, što je preduslov za prepoznavanje odstupanja kod pojedinih učenika. Standardna devijacija od 1.03 kod ovog pitanja upućuje na nešto veću varijabilnost ocjena među ispitanicima.

Srednja vrijednost za tvrdnju "Sposoban/a sam za upotrebu različitih didaktičkih sredstava i pomagala za učenike sa smetnjama u razvoju" je 3.49, što ukazuje na umjereni nivo samoprocjene u korišćenju didaktičkih sredstava i pomagala. U potpunosti se slaže sa navedenom tvrdnjom 11% nastavnika, njih 35% se uglavnom slaže, a 8% nastavnika se uglavnom ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Nijedan nastavnik se u potpunosti ne slaže sa ponuđenom tvrdnjom. Standardna devijacija je 0.80, što sugerise manju varijabilnost u ocjenama.

Kada je u pitanju tvrdnja "Sposoban/a sam da koristim i prilagođavam različite nastavne metode u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju", njena srednja vrijednost iznosi 3.70, što ukazuje na umjereni nivo samoprocjene u korišćenju i prilagođavanju nastavnih metoda. Da su u potpunosti sposobni da koriste različite nastavne metode u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju izjavilo je 17% nastavnika. Sa druge strane, samo jedan nastavnik od svih ispitanika smatra da uglavnom nije sposoban da prilagođava nastavne metode u radu sa djecom koja imaju smetnje u razvoju. Standardna devijacija je 0.76, a to nam sugerise manju varijabilnost ocjena.

Tvrdnja "Sposoban/a sam da stvorim atmosferu u odjeljenju u kojoj bi svi učenici prihvatili učenika sa smetnjama u razvoju" ima srednju vrijednost 3.66, što ukazuje na umjereni nivo samoprocjene u stvaranju inkluzivne atmosfere u razredu. Imamo 42% nastavnika koji se uglavnom slažu sa navedenom tvrdnjom, 45% nastavnika se i slaže i ne slaže, što nam ukazuje da oni posjeduju svijest o važnosti pružanja podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Međutim, samo 2% nastavnika se uglavnom ne slaže sa datom tvrdnjom. Možemo zaključiti da se nastavnici uglavnom smatraju kompetentnim za stvaranje atmosfere u razredu u kojoj bi svi učenici prihvatili učenika sa smetnjama u razvoju. Standardna devijacija od 0.73 sugerise manju varijabilnost ocjena.

Aritmetička sredina za tvrdnju "Smatram da bih razumio/la potrebe učenika sa teškoćama u razvoju" iznosi 4.11, što ukazuje na relativno visok nivo samoprocjene u razumijevanju potreba učenika sa smetnjama. Rezultati pokazuju da se većina ispitanika, njih 83%, uglavnom ili potpuno slaže sa tvrdnjom da bi razumjeli potrebe učenika sa smetnjama u razvoju. To upućuje na njihovu spremnost da se prilagode individualnim potrebama učenika. Zanimljivo je da nijedan nastavnik nije izjavio da se ne slaže sa navedenom tvrdnjom, ni uglavnom ni u potpunosti. To nam pokazuje da oni visoko samoprocjenjuju svoje sposobnosti za razumijevanje potreba učenika sa smetnjama u razvoju. Standardna devijacija od 0.67, ukazuje na manju varijabilnost ocjena među ispitanicima. Visok nivo saglasnosti među nastavnicima pokazatelj je njihovog iskustva u radu sa ovim učenicima.

Na osnovu analize rezultata možemo zaključiti da nastavnici I i II ciklusa imaju različite nivoe samoprocjene u različitim područjima znanja i vještina vezanih za rad sa djecom koja imaju teškoće u razvoju. Neke oblasti, poput poznavanja zakonskih odredbi i izrade IROP-a, pokazuju nešto viši nivo samoprocjene, dok su druge oblasti, poput prepoznavanja učenika sa smetnjama, didaktičkih sredstava i prilagođavanja nastavnih metoda, na umjerenom nivou. Razumijevanje potreba učenika sa smetnjama pokazuje relativno visok nivo samoprocjene nastavnika.

U nastavku rada ćemo analizirati samoprocjenu nastavnika u vezi sa njihovim kompetencijama za inkluzivnu praksu. Cilj istraživanja je da steknemo uvid u percepciju nastavnika o vlastitoj sposobnosti i samopouzdanju u različitim aspektima inkluzivne prakse. Ova analiza temelji se na prikupljenim podacima kroz upitnik, koji je ocjenjivao različite stavke relevantne za inkluzivno obrazovanje.

U tabeli broj 7 su prikazani rezultati deskriptivne statistike za svaku stavku upitnika, uključujući frekvencije i procenete njihovih odgovora, standardnu devijaciju i aritmetičku sredinu.

Analizirane stavke ukazuju na radno iskustvo nastavnika sa ovim tipom učenika, motivaciju za rad sa njima, sposobnost prilagođavanja novonastalim situacijama, samopouzdanje u radu sa učenicima koji imaju teškoće, kreativnost u radu, kompetencije za rad u timu, komunikaciju s djecom i roditeljima, pripremu odjeljenja za dolazak

učenika sa smetnjama, predviđanje mogućih reakcija učenika, te spremnost na stručno usavršavanje i saradnju.

Ono što je važno napomenuti jeste da samoprocjena ne predstavlja nužno realnu sliku ovih nastavnika, te da bi se morali uzeti u obzir i drugi faktori, kao što su potvrđeno znanje, iskustvo i rezultati u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju i sl.

Tabela broj 7. Deskriptivni pokazatelji skale za procjenu kompetencija za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Red ni br.	TVRDNJE	U potpunosti se slažem	Uglavnom se slažem	I slažem se i ne slažem	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem	SD	AS
1.	Rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju bi za mene predstavljao zadovoljstvo.	1 1%	15 15%	59 59%	20 20%	5 5%	0,76085	2,87
2.	Motivisan/a sam za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju.	26 26%	40 40%	26 26%	5 5%	3 3%	0,98160	3,81
3.	Lako bih se prilagodio/la novonastalim situacijama.	33 33%	38 38%	25 25%	4 4%	0 0%	0,86457	4,00
4.	Imam samopouzdanje u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju.	30 30%	40 40%	26 26%	4 4%	0 0%	0,85185	3,96
5.	Smatram da bih bio/la kreativan/na u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju.	29 29%	41 41%	25 25%	5 5%	0 0%	0,86246	3,94

6.	Smatram da imam razvijene kompetencije za rad u timu.	38 38%	41 41%	15 15%	1 1%	0 0%	0,72884	4,21
7.	Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju s djecom s teškoćama u razvoju.	29 29%	58 58%	12 12%	1 1%	0 0%	0,65713	4,15
8.	Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju.	50 50%	39 39%	11 11%	0 0%	0 0%	0,68009	4,39
9.	Smatram da mogu da pripremim odjeljenje na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju.	46 46%	47 47%	7 7%	0 0%	0 0%	0,61783	4,39
10.	Smatram da mogu da predvidim moguće reakcije učenika na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju.	22 22%	57 57%	18 18%	3 3%	0 0%	0,72446	3,98
11.	Spreman/a sam na kontinuirano stručno usavršavanje u području inkluzivnog obrazovanja.	63 63%	28 28%	9 9%	0 0%	0 0%	0,65782	4,54
12.	Sposoban/a							

	sam za saradnju sa roditeljima i stručnim saradnicima.	68 68%	28 28%	4 4%	0 0%	0 0%	0,55994	4,64
13.	Sposoban/a sam za podsticanje učenika s teškoćama u razvoju na aktivno učestvovanje u određenim aktivnostima.	28 28%	51 51%	18 18%	3 3%	0 0%	0,76436	4,04
14.	Smatram da poznajem stručnu literaturu iz područja inkluzivnog obrazovanja.	16 16%	47 47%	34 34%	3 3%	0 0%	0,75371	3,76
15.	Smatram da poznajem različite strategije podučavanja djece sa teškoćama u razvoju.	11 11%	52 52%	33 33%	4 4%	0 0%	0,71474	3,70
16.	Smatram da poznajem različite strategije u rješavanju novonastalih problema kod djece sa teškoćama u razvoju.	5 5%	43 43%	41 41%	10 10%	1 1%	0,77973	3,41

SD-standardna devijacija AS-aritmetička sredina

Kada je u pitanju tvrdnja “Rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju bi za mene predstavljao zadovoljstvo”, srednja vrijednost od 2.87 ukazuje na to da nastavnici uglavnom ne doživljavaju rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju kao izvor zadovoljstva.

Samo jedan nastavnik se u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom, 15% nastavnika se uglavnom slaže, a čak 20% nastavnika se uglavnom ne slaže sa ovom tvrdnjom. Niska standardna devijacija od 0.76 pokazuje nam da su odgovori nastavnika relativno slični, tj. ima manje varijabilnosti u odgovorima.

Tvrdnja “Motivisan/a sam za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju” ima srednju vrijednost od 3.81, što nam ukazuje na to da većina nastavnika pokazuje visok stepen motivacije za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju. Imamo 26% nastavnika koji su u potpunosti motivisani za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju, 40% smatra da su uglavnom motivisani, a samo njih 3% nisko procjenjuje svoju motivisanost. Visoka standardna devijacija koja iznosi 0.98 sugerise da postoji varijabilnost u odgovorima nastavnika u pogledu nivoa motivacije.

Dalje, tvrdnja “Lako bih se prilagodio/la novonastalim situacijama” ima srednju vrijednost 4.00 koja nam ukazuje na to da nastavnici generalno osjećaju visoku sposobnost prilagođavanja novonastalim situacijama. Čak 33% nastavnika se u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom, njih 38% se uglavnom slaže, dok samo 4% ističe da se uglavnom ne slažu. Nemamo nastavnika koji se u potpunosti ne slažu sa navedenom tvrdnjom.

Srednja vrijednost tvrdnje “Imam samopouzdanja u radu sa učenicima s teškoćama u razvoju” je 3.96 i ona ukazuje na to da nastavnici uglavnom osjećaju visok stepen samopouzdanja u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju. Da se u potpunosti slaže sa navedenom tvrdnjom izjasnilo se 30% nastavnika, njih 40% se uglavnom slaže, 26% nastavnika se i slaže i ne slaže, dok njih 4% ističe da se uglavnom ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Niska standardna devijacija od 0.85 nam ukazuje da su odgovori nastavnika relativno konzistentni, odnosno da postoji sličnost u njihovim odgovorima.

Tvrdnja “Smatram da bih bio/la kreativan/a u radu sa djecom s teškoćama u razvoju” ima srednju vrijednost od 3.94 i ona nam ukazuje na to da većina nastavnika vjeruje da posjeduje dovoljan nivo kreativnosti u radu sa djecom sa teškoćama u razvoju. Skoro polovina nastavnika, odnosno njih 48%, se uglavnom slaže sa ovom tvrdnjom, a samo 1% nastavnika se uglavnom ne slaže, odnosno smatra da uglavnom ne bi bili kreativni u radu sa ovom djecom.

Aritmetička sredina tvrdnje “Smatram da imam razvijene kompetencije za rad u timu” iznosi 4.21 i ukazuje nam na to da nastavnici osjećaju visok nivo kompetencija za

rad u timu. U potpunosti se slaže sa tvrdnjom 38% nastavnika, njih 41% se uglavnom slaže, dok samo jedan nastavnik ističe da se uglavnom ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Nijedan nastavnik se u potpunosti ne slaže sa ovom tvrdnjom.

Na osnovu odgovora na tvrdnju “Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju sa djecom koja imaju teškoće u razvoju” možemo reći da nastavnici osjećaju visok stepen sposobnosti za komunikaciju sa učenicima sa smetnjama u razvoju, jer je aritmetička sredina 4.15. Iz tabele možemo vidjeti da više od polovine ispitanika ističe da se uglavnom slaže sa ovom tvrdnjom, njih 29% da se u potpunosti slaže, a imamo samo jedan nastavnika kaže da se uglavnom ne slaže sa navedenom tvrdnjom.

Tvrdnja “Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju” ima srednju vrijednost 4.39 koja nam pokazuje da nastavnici uglavnom osjećaju visok nivo sposobnosti za komunikaciju sa roditeljima djece sa koja se suočavaju sa teškoćama u razvoju. Tačno polovina ispitanika, njih 50%, se u potpunosti slaže sa ovom tvrdnjom, 39% se uglavnom slaže, a 11% ispitanika ističu da se i slažu i ne slažu. Nije bilo nastavnika koji se ne slažu sa ovom tvrdnjom.

Nastavnici osjećaju visok nivo sposobnosti da pripreme odjeljenje na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju, što nam pokazuje aritmetička sredina tvrdnje “Smatram da mogu da pripremim odjeljenje na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju”, koja iznosi 4.39. Vidimo da se 46% nastavnika u potpunosti slaže, 47% se uglavnom slaže sa tvrdnjom, a 7% nastavnika se i slažu i ne slažu. Kao i u prethodnoj tvrdnji, niko od nastavnika nije rekao se ne slaže sa navedenom konstatacijom.

Srednja vrijednost tvrdnje “Smatram da mogu da predvidim moguće reakcije učenika na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju” je 3.98 i ukazuje na to da nastavnici osjećaju umjeren stepen sposobnosti da predvide moguće reakcije učenika na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju. Uočavamo da se više od polovine ispitanika (58%) uglavnom slaže sa tvrdnjom, a samo tri nastavnika se uglavnom ne slažu. Nije bilo nastavnika koji se u potpunosti ne slažu sa ovom konstatacijom. Standardna devijacija od 0.72 pokazuje da postoji određena varijabilnost u odgovorima nastavnika.

Nastavnici osjećaju visoku spremnost za kontinuirano stručno usavršavanje u području inkluzivnog obrazovanja, što nam pokazuje srednja vrijednost tvrdnje “Spreman/a sam na kontinuirano stručno usavršavanje u području inkluzivnog

obrazovanja” koja je 4.54. Čak 63% nastavnika ističe da je u potpunosti spremno za kontinuirano stručno usavršavanje u području inkluzivnog obrazovanja.

Tvrdnja “Sposoban/a sam za saradnju sa roditeljima i stručnim saradnicima” ima srednju vrijednost od 4.64, koja nam ukazuje na to da nastavnici osjećaju visoku sposobnost za ovaj vid saradničkih odnosa. Čak 68% nastavnika smatra da su u potpunosti sposobni da sarađuju sa roditeljima učenika i stručnim saradnicima. Ne postoji nijedan ispitanik u ovoj anketi koji se sa navedenom konstatacijom nije složio. Niska standardna devijacija od 0.56 nam pokazuje da su odgovori nastavnika relativno slični.

Nastavnici osjećaju sposobnost da podstaknu učenike s teškoćama u razvoju na aktivno učestvovanje u određenim aktivnostima, što nam pokazuje srednja vrijednost tvrdnje “Sposoban/a sam za podsticanje učenika s teškoćama u razvoju na aktivno učestvovanje u određenim aktivnostima” koja iznosi 4.04. Primjećujemo da se 47% nastavnika uglavnom slaže sa navedenom tvrdnjom, dok se samo njih 3% uglavnom ne slažu.

Aritmetička sredina, odnosno srednja vrijednost tvrdnje “Smatram da poznajem stručnu literaturu iz područja inkluzivnog obrazovanja” od 3.76 ukazuje na to da nastavnici imaju umjeren stepen poznavanja stručne literature iz područja inkluzivnog obrazovanja. Samo 3% nastavnika navodi da se uglavnom ne slaže sa ovom tvrdnjom, odnosno smatraju da uglavnom ne poznaju stručnu literaturu iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, dok sa druge strane 47% nastavnika potvrđuje svoje poznavanje stručne literature iz ove oblasti. Standardna devijacija od 0.75 ukazuje da postoji varijabilnost u odgovorima nastavnika.

Konstatacija “Smatram da poznajem različite strategije podučavanja djece sa teškoćama u razvoju” ima srednju vrijednost 3.70. Ovaj podatak upućuje na zaključak da nastavnici imaju umjeren stepen poznavanja različitih strategija podučavanja djece sa teškoćama u razvoju. Njih 11% se u potpunosti slaže sa tvrdnjom, 52% se uglavnom slaže, a samo 4% nastavnika se uglavnom ne slaže sa navedenom tvrdnjom, odnosno svoje poznavanje strategija podučavanja djece sa teškoćama i smetnjama u razvoju loše procjenjuju.

Na kraju, tvrdnja “Smatram da poznajem različite strategije u rješavanju novonastalih problema kod djece sa teškoćama u razvoju” ima srednju vrijednost od 3.41,

što nam ukazuje na to da nastavnici imaju umjeren stepen poznavanja različitih strategija u rješavanju novonastalih problema kod djece sa teškoćama u razvoju.

Na osnovu prikazane analize možemo zaključiti da nastavnici I i II ciklusa individualne potrebe učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju mogu prepoznati i da svoje aktivnosti umiju prilagoditi njihovom specifičnostima, čime bi im se omogućilo kvalitetno učešće ove djece u nastavnom procesu. Samopouzdanje nastavnika pokazano analizom rezultata ankete, ukazuje na prisustvo značajnog broja kompetencija i vještina koje su potrebne za inkluzivnu praksu. Takođe, ispitanici se osjećaju sposobnim da stvore podsticajno okruženje za učenike sa smetnjama u razvoju. Na osnovu svega rečenog možemo zaključiti da oni prepoznaju važnost inkluzije u obrazovnom procesu i pokazuju spremnost da se usavršavaju u toj oblasti.

Kako bismo potvrdili hipotezu da nastavnici ne posjeduju dovoljno znanja i vještina za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, koristili smo ANOVA test, a rezultati su prikazani u tabeli broj 8.

Tabela broj 8. Rezultati ANOVA analize.

Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća.					
Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	14.497 ^a	18	.805	.761	.737
Intercept	346.864	1	346.864	327.868	<.001
T13	.839	3	.280	.264	.851
T11	.199	3	.066	.063	.979
T12	1.727	3	.576	.544	.654
T13 * T11	1.648	1	1.648	1.558	.216
T13 * T12	1.313	2	.657	.621	.540

T11 * T12	.509	1	.509	.481	.490
T13 * T11 * T12	.582	1	.582	.550	.460
Error	85.693	81	1.058		
Total	1263.000	100			
Corrected Total	100.190	99			

a. R Squared = .145 (Adjusted R Squared = -.045)

Na temelju dobijenih rezultata nisu pronađene statistički značajne razlike, tako da naša hipoteza koja je glasila *Nastavnici ne posjeduju dovoljno znanja i vještina za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju* nije naišla na potvrdu. Međutim, moramo naglasiti važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika kako bi se osigurao potvrđeni stav da oni posjeduju adekvatna znanja i vještine koje su potrebne za rad sa učenicima koji imaju razvojne teškoće. Buduća istraživanja bi trebalo da obuhvate dodatne varijable i veći uzorak ispitanika kako bi se bolje razumjela povezanost između znanja i vještina nastavnika, te radne uspješnosti sa djecom koja imaju teškoće u razvoju.

Najzad, naša glavna hipoteza bazirana na pretpostavci da se nastavnici I i II ciklusa ne osjećaju dovoljno kompetentnim za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju, nije naišla na potvrdu, što se da uočiti na osnovu sprovedene analize ANOVA, što smo prikazali u tabeli broj 9.

Tabela broj 9. Rezultati analize ANOVA.

Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju s djecom s teškoćama u razvoju.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9.452 ^a	15	.630	1.590	.094
Intercept	363.535	1	363.535	917.069	<.001
T9	2.112	4	.528	1.332	.265
T10	1.859	4	.465	1.172	.329

T9 * T10	2.796	7	.399	1.008	.432
Error	33.298	84	.396		
Total	1765.000	100			
Corrected Total	42.750	99			

a. R Squared = .221 (Adjusted R Squared = .082)

Vrijednosti F-statistike i p-vrijednosti za ove faktore su iznad nivoa značajnosti ($p > .05$), tako da rezultati nisu pokazali statistički značajne razlike.

5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA I ZAKLJUČCI

U ovom dijelu rada ćemo ukazati na osnovne zaključke do kojih smo došli našim naučno-istraživačkim radom. Istraživanje je realizovano sa ciljem da se ispituju samoprocjene nastavnika I i II ciklusa o vlastitim kompetencijama za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Teorijski dio rada se bavio razmatranjem terminologije *djeca sa teškoćama u razvoju*, kao i vrstama i klasifikacijom razvojnih smetnji. Osvrnuli smo se i na odnos društvene zajednice prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju kroz istoriju. Zatim smo detaljnije objasnili pojam integracije i inkluzije, kao i terminologiju inkluzivnog obrazovanja. Definisali smo pojam kompetencije, detaljnije objasnili kompetencije nastavnika za rad sa djecom koja ispoljavaju teškoće u razvoju u I i II ciklusu osnovne škole, te nastavne strategije koje bi trebalo primijenjivati u radu sa ovom djecom.

Empirijski dio rada se bavio ispitivanjem samoprocjene nastavnika I i II ciklusa osnovne škole u vezi sa vlastitim kompetencijama za rad sa djecom koja ispoljavaju smetnje i teškoće na razvojnom putu.

Rezultati do kojih smo došli ovim istraživanjem nisu potvrdili hipotezu koju smo postavili. Pokazalo se da naša pretpostavka o niskom stepenu njihovih kompetencija za rad sa djecom koja u prvom i drugom ciklusu školovanja ispoljavaju razvojne smetnje, ne odgovara samoprocjeni nastavnika, te da oni pokazuju mnogo veći stepen sigurnosti u ovoj

oblasti od očekivanog. To se može objasniti činjenicom da su nastavnici najvjerojatnije prošli obuke o inkluzivnom obrazovanju, stekli određena znanja, vještine i sposobnosti, te se zbog toga smatraju kompetentnim za rad sa ovim učenicima. Jedno od mogućih obrazloženja nalazi se i u pretpostavci da nastavnici dobijaju odgovarajući vid podrške od strane škole, da im je dostupan inkluzivni materijal, obezbijeđena dodatna edukacija i slično, što doprinosi njihovom osjećaju kompetentnosti. Takođe, ovi rezultati mogu ukazivati i na to da su nastavnici svjesni važnosti inkluzivne prakse i da kontinuirano teže unapređenju svojih vještina i znanja kako bi podržali sve učenike u razredu.

Iako rezultati našeg istraživanja nisu potvrdili hipotezu da nastavnici ne posjeduju temeljna znanja i vještine za rad sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju, moramo naglasiti važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja prosvjetnih radnika kako bi se osiguralo posjedovanje adekvatnih znanja i vještina potrebnih za ovaj, iz više razloga kompleksan nastavni rad. Buduća istraživanja bi trebalo da obuhvate dodatne varijable i veći uzorak ispitanika da bi se bolje razumijela povezanost između znanja i vještina nastavnika i njihove radne uspješnosti u procesu inkluzije.

Takođe, statistički rezultati pokazuju značajne razlike u odgovorima naših ispitanika u odnosu na njihove socio-demografske karakteristike, konkretno, u odnosu na godine radnog iskustva i iskustvo u radu sa djecom koja ispoljavaju teškoće u razvoju. Međutim, socio-demografska karakteristika koja se odnosila na pol ispitanika nije statistički pokazala značajan uticaj na rezultate istraživanja, tako da možemo reći da je naša druga sporedna hipoteza, koja je glasila da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na njihove socio-demografske karakteristike samo djelimično potvrđena, s obzirom na to da nisu pronađene značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na kategoriju pola.

Kada je u pitanju samoprocjena nastavnika za inkluzivnu praksu, rezultati deskriptivne statistike upitnika su nam pokazali srednje vrijednosti i standardnu devijaciju. Analizirane su različite kompetencije i stavke koje se odnose na inkluzivno obrazovanje, kao što su: motivacija za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju, sposobnost prilagođavanja novonastalim situacijama, samopouzdanje i kreativnost u radu sa učenicima, komunikacija sa djecom i sa njihovim roditeljima, priprema odjeljenja na dolazak učenika sa razvojnim smetnjama, predviđanje mogućih reakcija ostalih učenika, spremnost na stručno usavršavanje i saradnju, poznavanje stručne literature i različitih

strategija podučavanja i rješavanja problema. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da nastavnici pokazuju visok stepen samoprocjene kompetencija za inkluzivnu praksu, ali postoje određene oblasti u kojima se osjećaju manje sigurnim ili manje kompetentnim. Stoga, ni naša treća sporedna hipoteza koja je glasila Nastavnici ne osjećaju kompetentnim za inkluzivnu praksu nije naišla na potvrdu kroz analizu dobijenih odgovora. Važno je napomenuti da samoprocjena ne mora nužno odražavati istinske kompetencije, već može biti subjektivna i uticati na faktore kao što su samopouzdanje i lično ubjeđenje. Buduća istraživanja bi se mogla bazirati na upoređivanju rezultata ove samoprocjene i objektivnih znanja i vještina nastavnika u radu sa djecom koja imaju teškoće u razvoju.

Teorijska analiza i sprovedeno istraživanje ukazuju na važnost kompetencija nastavnika u I i II ciklusu osnovne škole u stvaranju inkluzivnog okruženja i pružanju odgovarajuće podrške učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Bez obzira na činjenicu da ovo istraživanje nije potvrdilo postavljene hipoteze, pružilo nam je važan uvid u percepciju i kompetencije nastavnika u vezi sa inkluzivnom praksom i radom sa djecom koja se školuju prema individualnom razvojnom planu. Sve to može poslužiti kao polazište za dalje istraživanje i za razvoj novih strategija koje će podržati nastavnike u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja za sve učenike.

Na samom kraju, pomenućemo i neka ograničenja u našem istraživanju. Naime, kao potencijalno ograničenje možemo navesti veličinu uzorka. Veći broj ispitanika bi dao cjelovitiju i pouzadniju sliku nastavničkih kompetencija kroz njihovu samoprocjenu, a time i generalizaciju rezultata na širu populaciju. S obzirom na osjetljivost problema istraživanja, kao potencijalno ograničenje možemo navesti i samoprocjenu kompetencija, jer su u pitanju podaci koji se temelje na subjektivnim stavovima nastavnika. Shodno navedenim ograničenjima, još jednom dolazimo do zaključka da bi buduća istraživanja morala uključiti veći uzorak kako bi se osigurala reprezentativnost rezultata.

Za samu evaluaciju našeg rada, svakako su potrebna dugotrajnija, metodološki i empirijski utemeljenija istraživanja.

LITERATURA

1. Antić, S.:(2000). *Rječnik savremenog obrazovanja*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb. 120-121.
2. Arsenović-Pavlović, M., Eškirović, B., & Jablan B.:(2005). *Mišljenje nastavnika specijalnih škola o svom položaju i promjenama u školi*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 307-362.
3. Avramids, E., Norwich, B.:(2002). Teacher's attitudes towards Integration/Inclusion: A review of the Literature. *European Journal of Special Education*, Vol. 17, No.2, 129-147.
4. Baisol-Babić, R.:(2008). *Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike sa teškoćama u razvoju integrisane u redovni sistem vaspitanja i obrazovanja*. Pula, 207-219.
5. Bartolo, P. A., & Huber, C. H.:(2015). Teachers' knowledge of students with disabilities: Critical issues and recommendations. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 276-289.
6. Brown, A.:(2018). Inclusion and stigma: Exploring the experiences of students with disabilities in inclusive education. *Journal of Special Education*, 52(2), 82-91.
7. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L.:(2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press. New York, 120-126.
8. Cooley, M.:(2017). *Djeca sa teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovnoj nastavi*. Naklada Kosinj. Zagreb, 195-196.
9. *Defektološki leksikon* (1999). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Dulčić, A.:(2003). Posebnosti metodike rada u edukaciji i rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju. *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu porodice, materinstva i mladeži, 53-63.
11. Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L.:(2012). *Changing school, family, and community partnerships: Theories, methods, and policies*. Routledge.
12. Fajdetić, M. & Galić, F.:(2009). *Kompetencije učitelja*. Vukovar, 27-31.
13. Farrell, P.:(2001). Special education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*. 3-9.

14. Gajić, O.:(2011). *Građansko obrazovanje za demokratiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
15. Hrnjica, S.:(1991). *Ometeno dijete-uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str.15-16.
16. Hrnjica, S.:(1997). *Dijete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet, 31-38.
17. Jablan, Đ.,B., & Maksimović, J.M.:(2020). *Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija: stanje, problem i perspektive*. Zbornik radova. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, 85-100.
18. Jones, B.:(2020). Access to inclusive education: Barriers to learning for children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 345-358.
19. Jukić, T., & Elez, M.:(2013). *Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad sa djecom sa govornim teškoćama u redovnoj nastavi*. Pedagoška istraživanja. Split. 10(1), 135-148.
20. Juričić, M.:(2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*. Zagreb, 11(1), 77-91.
21. Keuffer, J.:(2010). *Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung*. Veralg Barbara Budrich. 51-67.
22. Kisanji, J.:(1999). *Historical and theoretical basis of inclusive education*. Workshop on “Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education”. Namibia: Rossing Foundation, 15-16.
23. Knežević-Florić, O., Ninković, S., & Tančić, N.:(2018). *Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika: uloge, kompetencije i barijere*. Nastava i obrazovanje. Novi Sad: Filozofski fakultet Srbija, Univerzitet u Novom Sadu. 67(1), 7-22.
24. Kostović-Vranješ, V., & Ljubetić, M.:(2008). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Pedagoška istraživanja*. Split: Filozofski fakultet sveučilišta u Splitu. 5(2), 159-174.
25. Kovačević, I.:(2018). *Komunikacijske kompetencije nastavnika u savremenom obrazovanju*. U: I. Kovačević, A. Dragović-Soso i A. Kučera (ur.), *Kompetencije nastavnika za 21. vek*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd. 47-65.
26. Krstić, D.:(2014). Stručne kompetencije nastavnika. U: S. Marinković (ur.), *Profesionalni razvoj nastavnika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd. 37-53.

27. Krstić, K.:(2011). Osposobljenost učitelja za pružanje dodatne podrške učenicima sa smetnjama u razvoju. Užice, *Zbornik radova pedagoškog fakulteta*, 74(1), 133-146.
28. Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (Eds.):(2005). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Routledge, 1-16.
29. Mijatović, A.:(1999). Ishodišta i odredišta savremene pedagogije. *Osnovi savremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ, 265-290.
30. Mikanović, B.:(2014). Konceptualizacija vaspitanja i obrazovanja u procesu globalizacije. U.B. Dimitrijević (Ur), *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici*. Niš: Filozofski fakultet, 385-397.
31. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., & Sekulić-Majurec, A.:(2000). *Skrb za dijete i podsticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb, UNICEF-Ured za Hrvatsku i Ministarstvo prosvjete i sporta RH , Targa, 123.
32. Mirkov, S.:(2012). *Pedagoške kompetencije nastavnika u savremenom obrazovanju*. U: R. Gašić-Pavišić (ur.), *Kompetencije nastavnika u savremenom obrazovanju*, Pedagoški fakultet, Novi Sad. 15-38.
33. Mujkanović, E., & Zečić, S.:(2014). *Tradicionalni i savremeni pristup u radu sa djecom s poteškoćama u razvoju*. Sarajevo, 107-117.
34. Nikolić-Simončić, C.:(1994). Počeci organizovanog staranja o osobama oštećenog vida u Srbiji. *Defektološka teorija i praksa*, 37 (2). Beograd, 128-138.
35. Nikolić-Simončić, C.:(1994). *Sociologija hendikepiranih osoba*. Beograd: Defektološki fakultet.
36. Pantić, N.:(2008). *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvjetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 44-64.
37. Pehar, L.:(2003). *Vaspitni efekti inkluzije djece s poteškoćama u razvoju- analiza slučajeva*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
38. Radojlović, J., Simović, T., & Nedović, G.:(2019). *Poređenje stavova djece tipičnog razvoja prema djeci sa smetnjama u razvoju u 2012.i 2017.godini*. Beograd, 14-16.
39. Radoman, V.:(2003). *Učenici sa razvojnim smetnjama u novoj školi po mjeri djeteta*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
40. Rajović, V.:(2004). *Psihosocijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju.

41. Sadler, J.: (2005). *Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment*. Child Language Teaching and Therapy, 21 (2), 147-163.
42. Skočić-Mihić, S.: (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece sa teškoćama u razvoju*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 579-600.
43. Skočić-Mihić, S.: (2017). *Učiteljska sposobnost za sprovođenje individualizovane nastave u inkluzivnim odjeljenjima*. Rijeka: Učiteljski fakultet, 139-156.
44. Smith, D.: (2019). The impact of a shortage of specialist teachers on inclusive education. Journal of Education for Students Placed at Risk, 24(3), 190-204.
45. Spasenović, V., & Matović, N. (2015). Preparedness of class and subject teachers for work with children with developmental difficulties. *Nastava i vaspitanje*, 64(2). Beograd, 207-222.
46. Strugar, V.: (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: ALFA.
47. Stubbs, S.: (2002). *Inclusive education, where there are few resources*. Oslo: Atlas-alliance in cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.
48. Šakotić, N.: (2008). *Etička dimenzija u inkluzivnom obrazovanju*. Etička dimenzija obrazovanja, Pedagoški fakultet, Jagodina, str. 293.
49. Šakotić, N., & Veljić, Č.: (2010). *Inkluzivno obrazovanje u Bolonjskom procesu*. Nikšić: Filozofski fakultet. 184-195.
50. Ševkušić, S.: (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 101-107.
51. Špelić, A., Zuliani, Đ., Krizmanić, M.: (2009). *Socijalizacija učenika sa posebnim potrebama u razrednim sredinama*. Škola po mjeri, Međunarodni naučni skup. Pula, 175-195.
52. Tateyama-Sniezek, K., M.: (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps. *Exceptional Children*.
53. Thomas, G.: (1997). Inclusive school for an inclusive an inclusive society. *British Journal of Special Education* 24(3), 103-107.
54. UNESCO. (2015). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. Paris, France: UNESCO.
55. Veljić, Č.: (2005). *Zaštita i tretman osoba sa invalidnošću u Crnoj Gori*. Podgorica: Savez društva defektologa SiCG.

56. Vigotski, L. S.:(1987). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
57. Vujaklija, M.:(1980). *Leksikon stranih riječi i izraza*. Beograd: Prosveta, str. 350.
58. Zrilić, S., Košta, T: (2008). *Specifičnost rada sa slijepom djecom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju*. Zbornik radova Odsjeka za obrazovanje učitelja i vaspitača, (4). Zadar. 171-187.
59. Zrlić, S.:(2011). *Djeca sa posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Školski vjesnik (64)1*. Sveučilište u Zadru, Zadar. 0-0.
60. Zrlić, S., & Marin, K.:(2019). *Kompetencije u savremenoj školi-potrebe prakse iz perspektive učitelja*. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 68 (2). Sveučilište u Zadru, Zadar. 389-400.
61. Žic-Ralić, A.:(2004). *Uloga učitelja u socijalnoj integraciji učenika sa posebnim potrebama*. Sveučilište u Zadru, Zadar. 35-45.

PRILOZI

Pred Vama je anketa pripremljena sa namjerom da se ispituju Vaše procjene vlastitih kompetencija za rad sa djecom sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Dobijeni rezultati će se koristiti isključivo u naučne svrhe. Ispitivanje je anonimno.

Hvala na saradnji!

1. Pol:

- 1) muški 2) ženski

2. Godine radnog iskustva:

- 1) 0-5
2) 6-15
3) 16-35

3. Da li imate iskustva u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju?

- 1) da 2) ne

Na skali od 1 do 5 procijenite kako ocjenjujete svoja znanja i vještine za rad sa djecom s smetnjama i teškoćama u razvoju, tako što ćete zaokružiti broj u odgovarajućoj koloni u zavisnosti od Vašeg stepena slaganja sa datom tvrdnjom.

Redni br.	TVRDNJE	U potpunost i se slažem	Uglavno m se slažem	I slažem se i ne slažem	Uglavno m se ne slažem	U potpunost i se ne slažem
1.	Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća.	5	4	3	2	1
2.	Poznajem zakonske odredbe o obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju u I i II ciklusu osnovne škole.	5	4	3	2	1
3.	Upoznat/a sam sa načinom izrade IROP-a.	5	4	3	2	1
4.	Sposoban/a sam da prepoznam učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
5.	Sposoban/a sam za upotrebu različitih didaktičkih sredstava i pomagala za učenike sa smetnjama u razvoju.	5	4	3	2	1
6.	Sposoban/a sam da koristim i prilagođavam različite nastavne metode u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju.	5	4	3	2	1
7.	Sposoban/a sam da stvorim atmosferu u odjeljenju u kojoj bi svi učenici prihvatili učenika sa	5	4	3	2	1

	smetnjama u razvoju.					
8.	Smatram da bih razumio/la potrebe učenika sa teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1

Na skali od 1 do 5 procijenite kako ocjenjujete svoje kompetencije za rad sa djecom s smetnjama i teškoćama u razvoju, tako što ćete zaokružiti broj u odgovarajućoj koloni u zavisnosti od Vašeg stepena slaganja sa datom tvrdnjom.

Redni br.	TVRDNJE	U potpunost i se slažem	Uglavnom se slažem	I slažem se i ne slažem	Uglavnom se ne slažem	U potpunost i se ne slažem
1.	Rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju bi za mene predstavljao zadovoljstvo.	5	4	3	2	1
2.	Motivisan/a sam za rad sa djecom sa teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
3.	Lako bih se prilagodio/la novonastalim situacijama.	5	4	3	2	1
4.	Imam samopouzdanja u radu sa učenicima s teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
5.	Smatram da bih bio/la kreativan/na u radu sa djecom s teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
6.	Smatram da imam razvijene kompetencije za rad u timu.	5	4	3	2	1
7.	Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju s djecom s teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
8.	Smatram da sam sposoban/na za komunikaciju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
9.	Smatram da mogu da pripremim	5	4	3	2	1

	odjeljenje na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju.					
10.	Smatram da mogu da predvidim moguće reakcije učenika na dolazak učenika sa smetnjama u razvoju.	5	4	3	2	1
11.	Spreman/a sam na kontinuirano stručno usavršavanje u području inkluzivnog obrazovanja.	5	4	3	2	1
12.	Sposoban/a sam za saradnju sa roditeljima i stručnim saradnicima.	5	4	3	2	1
13.	Sposoban/a sam za podsticanje učenika s teškoćama u razvoju na aktivno učestvovanje u određenim aktivnostima.	5	4	3	2	1
14.	Smatram da poznajem stručnu literaturu iz područja inkluzivnog obrazovanja.	5	4	3	2	1
15.	Smatram da poznajem različite strategije podučavanja djece sa teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1
16.	Smatram da poznajem različite strategije u rješavanju novonastalih problema kod djece sa teškoćama u razvoju.	5	4	3	2	1

